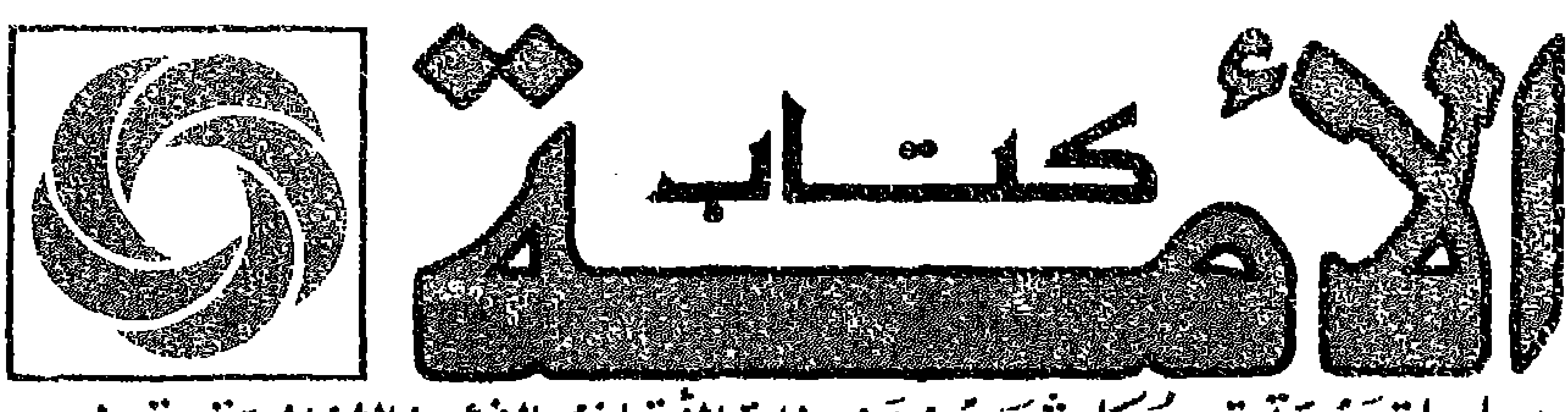


سلسلة دورية تصدر كل شهرين عن وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية - قطر

العدد: ٦٣ المحرم ١٤١٩هـ السنة الثامنة عشرة

النظم التعليمية الوافدة في أفريقيا

قراءة في البديل الحضاري

الدكتور قطب مصطفى سانو

الطبعـة الأولى

المحرم ١٤١٩ هـ

نيسان (إبريل) - أيار (مايو) ١٩٩٨م

٣٧٠,١

قطب مصطفى سانو

النظم التعليمية الوافدة في افريقيا قراءة في البديل الحضاري

قطب مصطفى سانو - الدوحة: وزارة الاوقاف والشئون الإسلامية ١٩٩٨

١٤٠ص،٢٠سم - (كتاب الأمة ٦٣)

رقم الايداع: ١٩٩٨/١٢٧

الرقم الدولي (ردمك): ٥ - ٧٤ - ٢٣ - ٩٩٩٢١

أ. العنوان ب. سلسلة

حقوق الطبع محفوظة
لوزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية
بدولـــة قطـــــر

موقعنا على الإنترنت : www.islam.gov.qa

ما ينشـــر في هـــذه السلسلـــة يعبـــر عن رأي مؤلفيهـا

صدر منه :

- مشكلات في طريق الحياة الإسلامية

« طبعة ثالثة » – الشيخ محمد الغزالي

- الصحوة الإسلامية بين الجحود والتطرف

« طبعة ثالثة » – الدكتور يوسف القرضاوي

- العسكرية العربية الإسلامية

« طبعة ثالثة » – اللواء الركن محمود شيت خطاب

- حول إعادة تشكيل العقل المسلم

« طبعة ثالثة » – الدكتور عماد الدين خليل

- الاستشراق والخلفية الفكرية للصراع الحضاري

« طبعة ثالثة » – الدكتور محمود حمدي زقزوق

- المذهبية الإسلامية والتغيير الحضاري

« طبعة ثالثة » – الدكتور محسن عبد الحميد

- الحرمان والتخلف في ديار المسلمين

« طبعة ثالثة + طبعة إنجليزية » الدكتور نبيل صبحي الطويل

- نظرات في مسيرة العمل الإسلامي

« طبعة ثانية » – الأستاذ عمر عبيد حسنه

- أدب الاختلاف في الإسلام

« طبعة ثانية » – الدكتور طه جابر فياض العلواني

- التراث والمعاصرة

« طبعة ثانية » – الدكتور أكرم ضياء العمري

- مشكلات الشباب : الحلول المطروحة والحل الإسلامي

« طبعة ثانية » - الدكتور عباس محجوب

- المسلمون في السنغال - معالم الحاضر وآفاق المستقبل

« طبعة أولى » - الأستاذ عبد القادر محمد سيلا

- البنوك الإسلامية

« طبعة أولى » - الدكتور جمال الدين عطية

- مدخل إلى الأدب الإسلامي

« طبعة أولى » - الدكتور نجيب الكيلاني

- المخدرات من القلق إلى الاستعباد

« طبعة أولى » - الدكتور محمد محمود الهواري

- الفكر المنهجي عند المحدثين

« طبعة أولى » - الدكتور همام عبد الرحيم سعيد

- فقه الدعوة ملامح وآفاق في حوار

الجزء الأول والثاني « طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر - الأستاذ عمر عبيد حسنه

- قضية التخلف العلمي والتقني في العالم الإسلامي المعاصر

« طبعة أولى » - الدكتور زغلول راغب النجار

- دراسة في البناء الحضاري

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر وطبعة خاصة بالمغرب - الدكتور محمود محمد سفر

- في فقه التدين فهماً وتنزيلاً

الجزء الأول والثاني « الطبعة الأولى » + طبعة خاصة بمصر وطبعة خاصة بالمغرب - الدكتور عبدالمجيد النجار

- في الاقتصاد الإسلامي (المرتكزات - التوزيع - الاستثمار - النظام المالي)

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر وطبعة خاصة بالمغرب - الدكتور رفعت السيد العوضي

- النظرية السياسية الإسلامية في حقوق الإنسان الشرعية - دراسة مقارنة

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر وطبعة خاصة بالمغرب - الدكتور محمد أحمد مفتي والدكتور سامي صالح الوكيل

- **أزمتنا الحضارية في ضوء سنة الله في الخلق**

« طبعة اولى » + طبعة خاصة بمصر وطبعة خاصة بالمغرب - الدكتور أحمد محمد كنعان

- **المنهج في كتابات الغربيين عن التاريخ الإسلامي**

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر وطبعة خاصة بالمغرب - الدكتور عبد العظيم محمود الديب

- **مقالات في الدعوة والإعلام الإسلامي**

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر وطبعة خاصة بالمغرب - نخبة من المفكرين والكتاب

- **مقومات الشخصية المسلمة أو الإنسان الصالح**

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر وطبعة خاصة بالمغرب - الدكتور ماجد عرسان الكيلاني

- **إخراج الأمة المسلمة وعوامل صحتها ومرضها**

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر وطبعة خاصة بالمغرب - الدكتور ماجد عرسان الكيلاني

- **الصحوة الإسلامية في الأندلس**

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر - الدكتور علي المنتصر الكتاني

- **اليهود والتحالف مع الأقوياء**

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر - الدكتور نعمان عبد الرزاق السامرائي

- **الصياغة الإسلامية لعلم الاجتماع**

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر - الأستاذ منصور زويد المطيري

- **النظم التعليمية عند المحدثين**

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر - الأستاذ المكي اقلاينة

- **العقل العربي وإعادة التشكيل**

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر - الدكتور عبد الرحمن الطريري

- **إنفاق العفو في الإسلام بين النظرية والتطبيق**

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر - الدكتور يوسف إبراهيم يوسف

- **أسباب ورود الحديث**

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر - الدكتور محمد رافت سعيد

● في الغـــــزو الفـــكري

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر ـ الدكتور احمد عبد الرحيم السايح

● قيم المجتمع الإسلامي من منظور تاريخي

الجزء الأول والثاني « طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر ـ الدكتور أكرم ضياء العمري

● فقـــه تغيـــير المنـــكر

« طبعة اولى » + طبعة خاصة بمصر ـ الدكتور محمد توفيق محمد سعد

● في شـــرف العـربيـــة

« طبعة اولى » + طبعة خاصة بمصر ، وطبعة خاصة بالمغرب ـ الدكتور إبراهيم السامرائي

● المنهـج النبـوي والتغيـيـر الحضـاري

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر، وطبعة خاصة بالمغرب ـ الأستاذ برغوث عبد العزيز بن مبارك

● الإســلام وصــراع الحضـارات

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر، وطبعة خاصة بالمغرب ـ الدكتور احمد القديدي

● رؤيـة إسلاميـة في قضايـا معاصـرة

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر، وطبعة خاصة بالمغرب ـ الدكتور عماد الدين خليل

● المستقبــل للإســلام

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر، وطبعة خاصة بالمغرب ـ الدكتور أحمد علي الإمام

● التوحيـد والوساطـة في التربيـة الدعـويـة

الجزء الأول والثاني « طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر، وطبعة خاصة بالمغرب ـ الأستاذ فريد الأنصاري

● الإســلام وهمــوم النــاس

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر، وطبعة خاصة بالمغرب ـ الأستاذ أحمد عبادي

● التأصيـل الإسـلامي لنظريـات ابن خلدون

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر، وطبعة خاصة بالمغرب ـ الدكتور عبد الحليم عويس

● عمرو بن العاص .. القائد المسلم .. والسفير الأمين

الجزء الأول والثاني « طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر، وطبعة خاصة بالمغرب ـ اللواء الركن محمود شيت خطاب

- **وثيقة مؤتمر السكان والتنمية .. رؤية شرعية**

« طبعة اولى » + طبعة خاصة بمصر، وطبعة خاصة بالمغرب ـ الدكتور الحسيني سليمان جاد

- **في السيرة النبوية .. قراءة لجوانب الحذر والحماية**

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر، وطبعة خاصة بالمغرب ـ الدكتور إبراهيم علي محمد أحمد

- **أصول الحكم على المبتدعة عند شيخ الإسلام ابن تيمية**

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر، وطبعة خاصة بالمغرب ـ الدكتوراحمد بن عبد العزيز الحليبي

- **من مرتكزات الخطاب الدعوي في التبليغ والتطبيق**

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر، وطبعة خاصة بالمغرب ـ الأستاذ عبد الله الزبير عبد الرحمن

- **عبد الحميد بن باديس رحمه الله وجهوده التربوية**

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر، وطبعة خاصة بالمغرب ـ الأستاذ مصطفىٰ محمد حميداتو

- **تخطيط وعمارة المدن الإسلامية**

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر، وطبعة خاصة بالمغرب ـ الأستاذ خالد محمد مصطفى عزب

- **نحو مشروع مجلة رائدة للأطفال**

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر، وطبعة خاصة بالمغرب ـ الدكتور مالك إبراهيم الأحمد

- **المنظور الحضاري في التدوين التاريخي عند العرب**

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر، وطبعة خاصة بالمغرب ـ الدكتور سالم أحمد محل

- **من فقه الأقليات المسلمة**

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر، وطبعة خاصة بالمغرب ـ الأستاذ خالد عبد القادر

- **الاجتهاد الجماعي في التشريع الإسلامي**

« طبعة أولى » + طبعة خاصة بمصر، وطبعة خاصة بالمغرب ـ الدكتور عبد المجيد السوسوه الشرفي

قال تعالىٰ :

﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾ ﴾ (العلق : ١ــ٥)

تقديم

بقلم : عمر عبيد حسنه

الحمد لله الذي ناط الفلاح والتغيير نحو الأفضل بإرادة الإنسان، وجعل الإنسان وسيلة تحقيق التزكية، وهدفها في الوقت نفسه، كما اعتبره مسؤولاً عن التدسية وإفساد نفسه ومجتمعه بالمعاصي المؤدية إلى الخسران المبين، فقال تعالى: ﴿ قَدْ أَفْلَحَ مَن تَزَكَّىٰ ﴾ (الأعلى: ١٤). وقال: ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ﴿٧﴾ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ﴿٨﴾ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا ﴿٩﴾ وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا ﴾ (الشمس: ٧-١٠).

وبذلك جعل التربية وتطهير النفس من المعاصي، وحَمْلَها على الطاعات، وتدريبها على معاني الخير، هو سبيل النجاح والتفوق الحضاري في الدنيا، وسبيل الفلاح والفوز برضا الله في الآخرة.

كما جعل المناهج والتربية الفاسدة، التي تشيع الفاحشة وتشجعها، وتطلق الغريزة، وتتمحور حول اللذة، وتحط من كرامة الإنسان، سبباً في التخلف والسقوط الحضاري وحياة الضنك في الدنيا، وسبيلاً للخيبة والخسران، وإحباط العمل في الآخرة.

والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، القائل: «**إنَّ اللهَ لم يَبْعَثْني معنِّتًا ولا مُتعَنِّتًا، ولكن بَعَثَني مُعَلِّمًا مُيَسِّرًا**» (رواه مسلم

وأحمد من حديث جابر)، وكأنما حصر الغاية من ابتعاثه لاستنقاذ الناس بمجال التربية والتعليم، مصداقًا لقوله تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى ٱلْأُمِّيِّـۧنَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا۟ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَـٰلٍ مُّبِينٍ ﴾ (الجمعة: ٢).

وبعد:

فهذا كتاب الأمة الثالث والستون: (النظم التعليمية الوافدة في أفريقيا .. قراءة في البديل الحضاري) للدكتور قطب مصطفى سانو، في سلسلة «كتاب الأمة»، التي يصدرها مركز البحوث والدراسات، بوزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية في دولة قطر، مساهمة في إعادة بناء المسلم الصالح المصلح، الذي يفقه الدين، ويفهم العصر، وإحياء وعيه بمسؤولية الإنسانية، وإدراك المتغيرات العالمية، والتبصر بأسبابها، وكيفية التعامل معها، وإبصار موقعه الفاعل بدقة، والدور المنوط به تجاه نفسه وأمته والإنسانية، وامتلاك القدرة على قراءة الواقع، من خلال المعايير التي اكتسبها من معرفة الوحي في الكتاب والسنة، واجتهادات العقل.

ذلك أن سبيل الخروج إنما يتحقق باستيعاب الواقع ووضعه في موضعه الصحيح من مسيرة السيرة النبوية، وعطاء الخلافة الراشدة، ليحسن الإفادة، ويفقه التعامل مع أنموذج الاقتداء، الذي تجسّدت فيه القيم الإسلامية في حياة الناس، وحققت التألق والإنجاز الحضاري، والجرأة

على النقد والتقويم لمسيرة العمل الإسلامي، وتحديد الإصابات التي لحقت به، في محاولة للارتقاء بالتجربة من الحسن إلى الأحسن.

إن استيعاب هذا الواقع والنهوض به، لا يتحقق إلا بإذكاء روح التخصص في شعب المعرفة المتعددة، وإحياء الفروض الغائبة عن الرؤية الإسلامية اليوم، وفي كل مراحل التخلف، إحياء فروض الكفاية التي ما تزال تدفع الأمة لقاء غيابها، الأثمان الباهظة من عقيدتها وثقافتها وقيمها وتقاليدها واقتصادها وأمنها السياسي والاجتماعي، وبكلمة أدق: بسبب تخلفها المؤدي إلى تسلط الأعداء عليها، والتحكم بها ومعاقبتها علىٰ معاصيها وعجزها، وعدم إدانتها لنفسها، والعيش في أوهام الأماني والرغبات، والتحول في التعامل عن السنن الجارية التي تحكم الحياة، إلى انتظار السنن الخارقة التي اختَصَّ الله بها.

لقد آن الأوان بعد هذه الرحلة الطويلة من التجارب وردود الأفعال والضجيج الإعلامي والتحشيد الخطابي، إلى التفكير في بناء العقلية المنهجية التي تدرك السنن الناظمة للحياة، وتستقرئ الحركة التاريخية، وتعتبر بتجربتها وتجربة العالم من حولها، وتتعرف على شروط الوراثة الحضارية ومستلزمات القيام بأعباء العمران البشري، في ضوء الإمكانات المتاحة والظروف المحيطة، بحيث ينعكس ذلك على إعلامها وتعليمها وثقفاتها وتثقيفها.

ذلك أن فهم الواقع اليوم، بكل مكوناته وتعقيداته وأسبابه وتداعياته، لا يمكن أن يتحقق بسهولة ويسر، ولا يمكن أن يتحصل للسذج والبسطاء والكسالى والأغبياء.

وإنما أصبحت لهذا الفهم أدواته البحثية، من استبيانات واستطلاعات رأي وإحصاء، وله اختصاصاته العلمية، وأنظمته المعرفية، ومراكز بحوثه الميدانية والنظرية، بحيث باتت الجهود الفردية والتخصصات الجزئية لا تنفع معه ولا تتجاوز في بنائه مساحة اللبنة الواحدة في البناء الكلي الكبير.

والحقيقة الحاضرة الغائبة، الحاضرة على مستوى التنظير والفلسفة والفكر، والغائبة على مستوى التطبيق والفعل، أن سبيل الخروج للأمة المسلمة، واسترداد دورها الفاعل، وإحداث التغيير المأمول، والإقلاع من جديد، لا يتحقق إلا بعد بناء المرجعية الشرعية التي تذكي الفاعلية، وتشكل الضوابط المنهجية لمسيرة الحياة، وتضمن أمن الطريق، ومن ثم توفير التخصصات المتنوعة بشعب المعرفة المتعددة، أو بالمدلول الشرعي: إحياء فروض الكفاية، التي تثمر: تقسيم العمل، وإتقانه، والإبداع فيه، وبناء العمل المؤسسي، وإعادة نسيج شبكة العلاقات الاجتماعية، وتمتين أواصر التماسك الاجتماعي، وحصر الإمكانات، وتحديد الاستطاعات، ووضع الخطط الاستراتيجية والبرامج المرحلية، والتعامل مع الممكن لتذليل الصعب، ومن ثم جعل المستحيل ممكنًا.

ذلك أن الأمة التي لا تتوفر على الاكتفاء الذاتي في المجالات المتعددة، وعلى الأخص في المجالات المعرفية، التي تشكل الرؤية، وتبصِّر بدليل التعامل، لا يمكن أن تكون مؤهلة لحمل رسالة إلى الناس، ولا يمكن أن تحقق الوراثة الحضارية، مهما حاولت استيراد أشياء الإنسان وتكديسها والظهور بغير الحقيقة.

لذلك نقول: بأن إحياء فروض الكفاية والسعي صوب تحقيق الاكتفاء الذاتي، بمفهومه الواسع، هو سبيل التنمية بكل أبعادها، حيث لا يمكن أن يتحقق النمو في جانب ويتعايش مع التخلف في جانب آخر، لأن التنمية عملية ثقافية حضارية تقنية شاملة، تحقق كفاية متكاملة في جميع المجالات.

إن هذا الإدراك لأهمية فروض الكفاية، والنفرة لتحصيلها، والتيقن بأن ذلك دين من الدين، وأن من اختار بعض التخصصات التي تبدأ مسؤوليتها كفرض كفاية بالنسبة للأمة بعمومها، تتحول لتصبح فرض عين بالنسبة إليه، وإن المتولي عنها والمنسحب من موقعها يُخشىٰ أن يكون حاله ومسؤوليته كحال الذي يولِّي دُبرَه للمعركة، إلا إذا كان متحرِّفًا لقتال أو متحيِّزًا إلى فئة، لأن هذه الثغور ما تزال مفتوحة وما تزال نُؤتَىٰ من قِبَلها، ولا تزال بحاجة إلى المرابطة والمرابطين... هذا الإدراك بأبعاده الشاملة السياسية والتنموية والاجتماعية والاقتصادية والمعرفية والحضارية، لا يتنزل على الأفراد من فوق، ولا يمكن أن يبدأ من خارج

أنفسهم، ولا أن يحدث بمعجزة أو مصادفة أو لحظة خارقة أو طفرة ثقافية، وإنما يأتي ثمرة لجهود تربوية وتعليمية ومعرفية وثقافية، ترتكز إلى كيفية التنشئة وتغيير ما في نفس الإنسان، حتى يؤهل لأن يغير ويعيد بناء المجتمع.

وفي تقديري أن نقطة الانطلاق في المعالجة والنهوض والإصلاح والتغيير للواقع، إنما تبدأ من محاضن التربية والتعليم، بمفهومها الواسع، وتنتهي في التربية والتعليم، مهما حاولنا التأكيد واستشعار الأهمية للمواقع الأخرى، الاقتصادية والسياسية والاجتماعية... وغيرها.

فالتربية والتعليم هي السبيل الأوحد للإصلاح والبناء والنهوض والتطوير والتغيير، وإقامة مجتمعات المستقبل، وهي الرَّحِم التي تتخلق فيه وتنمو وتتغذى وتمتد وتتوجه أنهار الحياة المتدفقة والممتدة.

لذلك جعلت الرسالة الخاتمة طلب العلم فرض عين، فقال رسول الله ﷺ: «**طلبُ العلم فريضةٌ علىٰ كلِّ مسلم**» (رواه الطبراني في معاجمه الثلاثة وأبو يعلى وغيرهما، عن جماعة من الصحابة، وصححه الألباني في صحيح الجامع).

ونص الحديث، يجعل طلبه فرض عين على كل مسلمة أيضًا، كما هو معروف لغة وشرعًا وواقعًا، وإن كانت الرؤية النصفية التي ما يزال يصر عليها بعضنا، وعجز مراحل التخلف والتراجع، انعكست على

الفهم والتفسير للنصوص، حتى أصبح تعليم المرأة في بعض البيئات الإسلامية من الكبائر أو من الجرائم الاجتماعية والفساد العريض، وأصبح الجهل والأمية عند بعض العقول أفضل من العلم، وظُن أن هذا هو حكم الدين، فتَرَكَ ذلك انطباعًا أن العلم يناقض الدين، وأن التدين هو بضاعة الجهلاء والمتخلفين، وأن من شروط التعلم الانسلاخ من الدين والابتعاد عن التدين! وسادت الواقع الإسلامي نتيجة لهذا التخلف، ثقافات مغشوشة وفهوم معوجة، انتهت إلى أن سبب التخلف هو الاستمساك بالدين، وليس بالانسلاخ عنه! مع أن التتبع للواقع التعليمي عندما حكم الإسلامُ الحياةَ، والواقعِ التعليمي عندما أُقصيَ الإسلامُ عن الحياة، تحت شتى العلل والمعاذير، يشكل دليلاً كافيًا على أن السبب فيما وصلنا إليه من إنتاج الشخصيات المهزوزة والوجوه الشائهة، والانغماس في حالات التدسية وانطلاق الغرائز، التي نعاني منها على أكثر من صعيد، هو الانسلاخ عن الإسلام وليس التمسك به.

نعود إلى القول: بأن الرسالة الخاتمة التي انتهت إليها أصول الرسالات السماوية جميعًا، والتجارب البشرية التاريخية جميعًا أيضًا، جعلت طلب العلم والتعليم فرض عين، والتخصص في شُعَبه والنفرة إليه من المواقع الاجتماعية المتعددة فرض كفاية، واعتبرت هذه النفرة من تكاليف الدين المؤدية إلى الفقه في الدين، قال تعالى: ﴿فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا۟ فِى ٱلدِّينِ وَلِيُنذِرُوا۟ قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوٓا۟

﴿ إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ ﴾ (التوبة: ١٢٢)، ذلك أن استيعاب الواقع، والفقه بكيفية إعداد الأجيال للتعامل معه، وتنزيل حكم الله وشرعه عليه، والسير به وفق منهج الله، هو هدف التعليم ومنطلقه معًا.

لذلك فقد لا يكون غريبًا ولا مستغربًا أن يبدأ الوحي، أو تبدأ الخطوات الأولى للرسالة، بقوله تعالى: ﴿ اقْرَأْ ﴾، كمدخل حضاري ومفتاح ثقافي ووسيلة تربوية ومنطلق علمي، لتحقيق التوجه دائمًا إلىٰ الكمال والاكتمال لرحلة الحياة.. فبداية الوحي بـ ﴿ اقْرَأْ ﴾، ومن ثم تحديد مقصد القراءة وهدفها ووجهتها باسم الله الذي خلق، وباسم الرب الأكرم، له دلالته الواضحة في تحديد نقطة الانطلاق لكل إصلاح وبناء وتغيير.

فلم يبدأ الوحي بالأمر بالدعوة إلى فرائض الدين، لأن الدعوة بدون بصيرة، بدون علم وفقه، سوف تكرّس التخلف والجهل والوثنية، أو تصبح سبيلاً لتنفير الناس من حيث يدري صاحبها أو لا يدري.. إن الدعوة إلىٰ الدين بلا علم، دعوة مفتقرة إلى البصيرة، ومفتقرة إلى الحكمة، ومفتقرة إلى إدراك أبعاد الموعظة الحسنة، وأساليب الجدال بالتي هي أحسن، والأحكام الشرعية المصوّبة للعمل في كل مرحلة من مراحله، والله تعالى يقول: ﴿ ادْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ﴾ (النحل: ١٢٥).

كما أن الرسالة الخاتمة لم تبدأ بالدعوة إلى الجهاد، على الرغم من تكالب الأعداء وشراستهم، واستمرارهم في العدوان على المؤمنين، لأن الحركة الجهادية العمياء، بلا علم ولا فقه، تؤدي إلىٰ القتال تحت الرايات العَمِيَّة، وهدر الطاقات ووضعها في غير موضعها، والعجز عن دراسة الجدوى وتحديد الاستطاعة، وتصبح سبيلاً لابتزاز الأعداء وتوظيف الطاقات الإسلامية في غير المصلحة الإسلامية، وتصفية الحسابات الإقليمية والدولية بدماء المسلمين.

إن الرسالة لم تبدأ بالدعوة إلى إقامة الشعائر -بمعناها الخاص من صوم وصلاة وحج وزكاة- ولا بالحديث عن أركان الإسلام وأسس بنائه، ولا ببيان نظام التعامل الاقتصادي، ولا بمرتكزات الحياة السياسية ومقوماتها، ولا ببيان القيم الأخلاقية، ولا حتى ببيان أركان العقيدة، وإنما بدأ بمفتاح ذلك كله ومحور ذلك كله، بدأ بـ ﴿ اقْرَأْ ﴾.

فالجهاد بلا علم، يؤدي إلى الكارثة.. والعقيدة بلا علم، تقود إلى التحلل والشرك والخرافة.. والعبادة بلا علم، توصل إلى الشرك والوثنية والبدع واستباحة المنكرات.. وهكذا فالعلم والتعليم والتربية هو مدخل ذلك كله، ووسيلة ذلك كله، لذلك جعل العلم والتعليم عبادةً بحد ذاته ومدخلاً لسائر العبادات.

ولعل الأمر الملفت والمؤسف حقًا، أنه مع استمرار حديثنا الطويل والممتد عن أهمة التربية والتعليم، ودوره في البناء والتطوير والتغيير والإصلاح والتنمية، ومخاطر الغزو الثقافي، والآثار التي خلفها في العالم الإسلامي، التي ما تزال ماثلة للعيان، علىٰ الرغم من صور الاستقلال السياسي، إلا أننا ظننا خطأ أن مهمتنا تنتهي عند التحذير وقرع الطبول وتدبيج الخطب، وإطلاق الأصوات العالية، وتأجيج الحماسات، حيث يكثر ويزداد الخطباء ويقل ويغيب الفقهاء، وتطفو على السطح قيادات الأصوات المرتفعة والحناجر السميكة، ويتقدم الأعلى صوتًا، دون أن يقودنا ذلك كله إلى دراسة المشكلات بعمق وموضوعية، ويحملنا علىٰ تحديد أسبابها، ومن ثم وضع الخطة الشاملة لمعالجتها في ضوء الإمكانات المتاحة، وتقدير الزمن المطلوب، ووضع الخطوات الصحيحة على الطريق، مهما كان طويلاً وشاقًّا، أو إنضاج أي بحث يحقق عملية التحويل في وجهة التعليم المطلوبة، كشأننا في المجالات السياسية والثقافية والاقتصادية والإعلامية، تلك الشؤون جميعها المترتب فسادها على فساد الشأن التعليمي، حيث لم تخرج محاولاتنا في معظمها عن الاقتصار علىٰ الندب والبكاء على الأطلال.. وكل عصر يقذف لنا بأطلال جديدة ومتلاحقة، تتجاوز حتى إمكانية البكاء.

إن إصلاح نظام التعليم لا يتأتىٰ بالاحتجاج على الواقع -وإن كان الأصل أن الإحساس بالأزمة يقود إلى إدراك أبعادها، ويبصر بسبل

العلاج- ولا يتأتىٰ بمجرد الإدانة للناتج، والمقارنة مع «الآخر»، ولا باستيراد أشياء «الآخر» وفلسفته التربوية، ولا بالاغتراف من أوعية «الآخر»، ولا بترجمة سياسته التربوية والتعليمية، ولا بالتأنق في العبارات وحسن رصفها، ولا حتى الاحتماء بالتاريخ التعليمي لفترات التألق الثقافي والإنجاز الحضاري، لتجاوز مركب النقص، وإنما يتأتى بالدراسة الميدانية، طبقًا لأدوات البحث الحديثة، وتحديد موطن الخلل، ودراسة أسبابه، ووضع خطة متأنية للمعالجة ضمن زمن كاف، وعدم الاستعجال للنتائج، وتجاهل سنة الأجل، لأن التربية والتعليم من الصناعات الثقيلة البطيئة والمديدة، التي قد لا تتحصل نتائجها في جيل واحد، حيث لابد أن تُعطىٰ الخطط التعليمية الزمن الكافي لتؤدي إلى عملية التحويل، ولابد أيضًا أن تُدرَك طبيعتها النوعية التي لا ينفع معها الاستعجال، لأن الاستعجال قد يؤدي إلى البتر والارتكاس، بدل أن يؤدي إلى النمو والترقي.

فالعملية التربوية والتعليمية لها خصوصيتها في كون أداتها الإنسان، وموضوعها الإنسان، في الوقت ذاته، لذلك أي خطأ فيها يشكل ألغامًا اجتماعية يمكن أن تؤدي إلى نتائج خطيرة ومدمرة.

ولما كانت العملية التربوية والتعليمية بهذه الأهمية والخطورة في الآثار المترتبة عليها، لذلك لابد أن يتقدم لها ويضطلع بها أهل الاختصاص والحماس والاحتساب، لأنها لا تقابل بأجر دنيوي مهما

عظم.. وقد تتباطأ نتائجها لدرجة قد تعود باليأس والإحباط على المتعاطين معها، اللهم إلا أصحاب النفوس الكبيرة والعزائم العظيمة، لذلك تتطلب النماذج الممتازة من أصحاب النفوس الراقية، والهمم العالية، والإيثار الكبير، وانتظار لما عند الله.. تتطلب خيرة الطاقات، وخلاصة الكفاءات، وأفضل الإمكانيات، وأعظم الميزانيات، كما تتطلب أقداراً اجتماعية فائقة من الاحترام للمعلم، ورعاية كاملة لأحواله، وتأميناً متميزاً لظروفه، ليتوفر على الأداء بكل طاقاته، لأنه هو الذي يشكل المحور الأساس للعملية التعليمية، فهو يعلم ويربي ويشكل النموذج المحتذى والمثير للاقتداء.

لذلك فإن أي اهتراء لرمز التعليم، أو الحط من قدره، أو سوء لمعايير اختياره، أو إهدار لقيمته الاجتماعية بين شرائح المجتمع جميعها، أو احتياج مادي يدفعه للتحرك خارج الهم التعليمي، أو تثير فيه القلق على مستقبله، دون أن ندرك مخاطر ذلك، فإن الأمر يعني الدمار الكامل لأجيالنا والتحطيم لمستقبلنا.

ذلك أن المعلم هو محور العملية التعليمية كما أسلفنا، ومهما حاولنا التقدم في المنهج والكتاب والمرجع والتوجيه والتقنيات التربوية، وغاب المعلم الكفء، فإن الكارثة ستحل بالأمة إن عاجلاً أو آجلاً.

ولا شك أن العملية التعليمية والتربوية عملية متراكبة وشاملة، وتخص الأمة جميعًا، بأجيالها المتعاقبة وقيمها المتوارثة، وخبراتها المتراكمة.. لذلك لا يجوز أن تقتصر مسؤوليتها وبناؤها على مجموعة واحدة، حتى ولو كانت من أهل الاختصاص في التربية والتعليم، وإنما لابد أن تشارك في بنائها وتقويمها ومراجعتها، مجموعة تخصصات نفسية واجتماعية وأخلاقية وإعلامية وثقافية وتاريخية، بل وأكثر من ذلك إنها تخص كل أسرة، وكل مؤسسة، وكل موقع من مواقع الحياة المختلفة، لذلك لابد أن تأتي السياسة التعليمية ثمرة لرؤية جماعية، لكل فيها نصيب، فهي مسؤولية أمة، وهي مسؤولية عامة وتضامنية، وإن كانت إنجاز نخبة، هم رجال التعليم.

ومهما حاولنا وتوهمنا أن النهوض والتغيير والإصلاح يمكن أن يتم خارج مواقع التعليم، فإن التاريخ والواقع والتجربة الذاتية والعالمية، تؤكد أن التربية والتعليم هي -كما أسلفنا- السبيل الأوحد، إلى درجة يمكن أن نقول معها بدون أدنى تحفظ: إن التربية هي التنمية بكل أبعادها، وأي مفهوم للتنمية بعيد عن هذا فهو مفهوم جزئي وعاجز عن تحقيق الهدف.

لذلك فإن أية تنمية لا يمكن أن تتم خارج رَحِم التربية ومناخها، وإن المدارس والمعاهد العلمية والتربوية، هي طريق القادة السياسيين والاقتصاديين والاجتماعيين والتربويين والإعلاميين والعسكريين، وسائر المواقع الأخرى.

لذلك لا يمكن أن تتحقق المهمة التربوية، ولا أن تدرك مقاصدها وأهدافها بدون استيعاب كامل لمنطلقاتها وأبعادها المتعددة، وأن نعلم بالضبط ماذا نريد من العملية التربوية؟ ولماذا نريد؟ وكيف نحقق ما نريد؟ وأن نقوم بالمراجعة الدائمة، ونعتبرها أحد طرفي المعادلة الغائب في العملية التربوية؟ ولابد أن نطرح باستمرار السؤال الكبير: هل اجتهاداتنا التربوية حققت لنا ما نريد أو بعض ما نريد؟ ولماذا لم تبلغ العملية التربوية أهدافها المرجوة؟ فقد تكون المشكلة أو الأزمة التربوية اليوم تكمن في عجزنا عن تطوير مناهجنا التربوية ونظمنا المعرفية، من خلال قيمنا وميراثنا الثقافي، فنتوهم أن ما عند «الآخر» يحقق لنا ما نريد.

وفي كثير من الأحيان قد يكون ذلك عن حسن نية، فنستورد المناهج والبرامج والسياسات التعليمية والتربوية التي أُعدت لغير مجتمعاتنا، وضمن مرجعية غير مرجعيتنا، فتزداد المشكلة تأزمًا، والحال خبالاً، ويزداد الشرخ بين أفراد الأمة، ويكبر التصدع والانشطار الثقافي، وتمزيق رقعة التفكير، لأن هذه المستوردات لا مشروعية لها في قيمنا وميراثنا الثقافي ونظامنا الأخلاقي، ولا تشكل نباتًا طبيعيًا متناسبًا مع طبيعة التربية التي تزرع فيها، والمناخ الذي تنمو فيه، وهي أشبه بربط الثمار بخيوط خفية على غير أشجارها، وهي وإن كانت مغرية في فترة بسيطة، إلا أنها لا تلبث أن تذبل وتنكمش ويفتضح أمرها.

وبكلمة مختصرة: فإن هذه النظريات التربوية والنظم المعرفية المستوردة، لا مشروعية لها في إطار قيم الأمة وتاريخها وثقافتها، ولا بديل لنا ولا منقذ إلا بتطوير نظريتنا التربوية الذاتية والامتداد بها، ورسم سياستنا التربوية، وتحديد منطلقاتها، وتوضيح أهدافها، واكتشاف أدواتها، من خلال قيمنا في الكتاب والسنة، ومواريثنا الثقافية وتقاليدنا الاجتماعية.

لقد قضينا ردحًا من الزمن نتوهم أن مشكلاتنا الاجتماعية والاقتصادية وأزماتنا التربوية والتعليمية يمكن أن تُعَالج باستيراد خبراء، نشأوا ودرسوا وخبروا وتشكلوا في مجتمعات تختلف عن مجتمعاتنا، في عقائدها وتراثها وتاريخها ومشكلاتها، فجاء استيرادهم «ضِغْثًا على إبالة»، كما يقول المثل العربي.. لقد ساهموا بتكريس المشكلة بدل حلها، وبذلك أضعنا المال وخسرنا الأجيال، وقذفنا للمجتمع نماذج مشوهة، دون أن نتنبه -ونحن ندعي أننا نعمل في حقل التربية- أن المستورَدين لم ينموا ويتطوروا من خلال الذات، وإنما نشأوا في خارجها، فجاؤوا عبئًا علينا، وليس تلامذتهم من أبناء المسلمين، الذين تولوا شأن التعليم والتربية، بأحسن منهم حالاً.

ونحن هنا لا ندعو إلى الانغلاق وعدم الإفادة من إنتاج الأمم الأخرى، وإنما ندعو لوضوح فلسفة التربية والتعليم، ومدى انطلاقها وارتباطها بمعرفة الوحي في الكتاب والسنة، وتحرير معيار القبول والرفض، وامتلاك

المعدة الهاضمة تربويًا، القادرة على استيعاب كل التجارب والإفادة من الجوانب الإيجابية، والتقوّي بها، وطرح سائر الفضلات والنفايات الثقافية، التي لا يحمل لنا الاحتفاظ بها إلا التُّخمة والمرض والعجز والوهن.

أما ابتلاع الثقافة والفكر والنظم التعليمية الأخرى، بأهدافها وفلسفتها ونظمها التربوية، دون مضغها وهضمها، ومحاولة وضع بعض الرتوش لتحسين وجهها، وتحضير القبول لها في عالم المسلمين، وبذل المحاولات المستميتة للتفتيش في مواريثنا الثقافية والانتقاء منها، او اللجوء لعملية الانتقاء من تاريخنا الثقافي والتربوي، وتقطيع صوره المتكاملة، التي أنتجت في إطار ومناخ قيم الكتاب والسنة، لتأمين المشروعية الثقافية والاجتماعية لهذه الأفكار التربوية القادمة من مجتمعات أخرىٰ، مع الإبقاء على فلسفتها وأهدافها ووسائلها، فإن ذلك لا يخرج عن أن يكون من المخادعة التربوية، أو الخداع الثقافي بشكل أعم، وتتمحض المحاولة في النهاية لتكون تغطية وسبيلاً لاستدعاء «الآخر».

إن وضع اسم الله الأكرم في مفتتح العمل التربوي والثقافي، دون أن تحكم هذه البسملة وجهة القراءة، وتحدد أهدافها، وتستصحب وسائلها، أو بعبارة أدق: دون أن ندرك معنى القراءة والتعلم باسم الله الذي خلق، أو باسم الله الأكرم، ولا نتميز عن غيرنا من أصحاب الفلسفات التربوية

والتعليمية الأخرى إلا بالبدء باسم الله والانتهاء بحمد الله، ونتوهم أننا انتجنا معارف إسلامية، أو أسلمنا المعارف الأخرى، فأخشى أن أقول: بأن ذلك تكريس للأزمة وتجذير للعجز، وفسح المجال لامتداد ثقافة «الآخر» التربوية، ومنحها المشروعية في داخلنا، والتي سوف لا تزيدنا إلا خبالاً وتآكلاً وتقطيعًا في الأرض أممًا، وأخشى أن يكون ذلك مضيعة للأجر والعمر.

بل لعل واعظًا بسيطًا في قرية معزولة يجتهد ما أمكنه في ترقيق قلوب الناس وتعليمهم بعض الأحكام الشرعية، وحثهم على العمل الصالح، وإشعارهم بالمسؤولية عن أعمالهم يوم القيامة ومراقبة الله لهم، يحقق عطاءً تربويًا وسلوكًا قويمًا، وينتج معارف إسلامية أكثر من تلك الدعاوى العريضة التي بدأت تخادع عيوننا بسراب وعقولنا بضبابية فلسفية، وانتهت إلى بروق خلبية، أضاءت للناس لمحة ثم أظلمت عليهم.

إن إسلامية المعارف أو أسلمة المعارف لا تأتي من فوق، ولا تتحقق لنا ونحن عاجزون عن تطوير فلسفتنا ونظمنا المعرفية والامتداد بها، وتوليدها من خلال قيمنا وتقاليدنا ومعادلتنا الاجتماعية.. وعندما نكون مرتهنين للمدرس والمنهج والمرجع في إطار الفلسفات الأخرى، وبعد ذلك نحاول التوفيق والتلفيق والتبني لأفكار ونظريات ليست نابتة في تربتنا ولا متولدة من ثقافتنا وحضارتنا ومواريثنا الثقافية، ونكتفي

بوضع شعار الإسلامية أو الأسلمة عليها -دون فحصها واختبارها- لتمريرها إلى عالمنا، فإن ذلك يعتبر من أخطر أنواع الغزو الثقافي، حيث عندها يصبح الغزو ذاتيًا، وعلى الأخص إذا كان يقف على رأس هذه السبيل والدعوة لها أناس لا نصيب لهم ولا زاد من معرفة الوحي في الكتاب والسنة أو من السيرة التطبيقية لهذه المعرفة في حياة الناس.

والأخطر من ذلك الجرأة في الإقدام على الاعتساف في التفسير والتأويل بدون مقومات ذلك ولا مؤهلاته، في محاولة لتكييف القيم الإسلامية، والخروج بها حتى عن البيان النبوي باسم التجديد والمنهجية المعرفية، لتمنح المشروعية لقناعات وثقافات غنوصية لا تمت إلى الإسلام بصلة.

والناظر في تاريخنا الثقافي والتربوي والسياسي، أو في التاريخ الحضاري للأمم، يجد أن امتداد «الآخر» واستدعائه إنما يوجد باستمرار عند العجز عن النمو والتطوير والامتداد الذاتي لعطاء قيمنا، وامتلاك القدرة على قراءة الواقع من خلالها وتقويمه بها، عندها يتم اللجوء إلى «الآخر»، واستدعاء ثقافته وفلسفته التربوية، لأن المغلوب مولع دائمًا بتقليد الغالب، كما يقال، وإن كانت هذه المقولة الحضارية لم تتحقق في عالم المسلمين بإطلاق.. فلما كان المسلمون في مستوى إسلامهم تربويًا وتعليميًا، كانت قيم وحضارة المغلوب أقوى من عسكر الغالب، فتأثر الغالب وأسلم وأصبح ظهيرًا للمسلمين.

فحيثما يكون العجز وتصاب الأمة بالعقم عن التوليد، يكون من الطبيعي اللجوء إلى التبني والاستدعاء.. فالغزو الفكري أو التربوي أو الثقافي، مرده إلىٰ العجز والعقم والفراغ، فالذنب ليس ذنب أصحاب الثقافات والفلسفات الأخرى، وإنما الذنب هو ذنبنا والجريمة جريمتنا، والمسؤولية مسؤليتنا: ﴿قُلْ هُوَ مِنْ عِندِ أَنفُسِكُمْ﴾ (آل عمران: ١٦٥).

ولو كنا في مستوى إسلامنا وعصرنا وقيمنا التربوية والثقافية، لحقق لنا التبادل المعرفي والثقافي استنقاذ «الآخر» وإلحاق الرحمة به، وتخليصه من الشرك التربوي والسياسي والثقافي، وتحرير ضميره من التسلط والخوف والقلق والذل والعبودية، واسترداد إنسانيته، وهي غايات التربية والتعليم العليا، والإفادة من عطائه التعليمي وتقنياته ووسائله.

إن التبادل المعرفي شيء، والغزو الثقافي شيء آخر.. والتاريخ خير شاهد عندما استوعبت القيم الإسلامية في مرحلة التألق والإنجاز الحضاري جميع الشعوب، فخلصتها من نظراتها الوثنية، وأنقذت إنسانها من الذل والعبودية لغير الله، وتسلط الإنسان على الإنسان، وأطلقتها من قيودها، وطبّعتها بطابعها الرباني.. وعلى العكس من ذلك حملت إلينا فترات التخلف والعجز والتخاذل الثقافي، ثقافات الأمم الأخرى التربوية والمعرفية، بكل عُجَرِها وبُجَرِها، لاهتزاز معيار القبول والرفض.

وإذا سلمنا بأن الحقائق العلمية لا تتعدد ولا تختلف، وأنه لا جغرافية لها، وأنها من المشترك الإنساني والعطاء العالمي، فإن منطلقاتها التي تصنع أهدافها وتحددها وتحكمها، وتحدد وجهتها، وتبين كيفية التعامل معها، وتبدع أوعية حركتها، تختلف من أمة لأخرى بحسب عقيدتها وقيمها وتقاليدها الاجتماعية، أو بكلمة أعم: بحسب ثقافتها.

لذلك نقول: بأن إسلامية المعارف أو أسلمتها، لا تتحقق إلا بالامتداد والنمو والتطوير لفلسفتنا وقيمنا التربوية ونظمنا المعرفية، من داخل الذات، وعند ذلك تتحقق القدرة على الهضم الثقافي والإفادة من «الآخر».

أما أن ندعو إلى أسلمة المعرفة، وندّعي إسلامية المعرفة، مع افتقادنا للمرجعية الشرعية، أو الخروج عليها ونقضها باسم تطبيق روح الإسلام، أو روح الشريعة بسبب تغير العصر، فهو عبث من العبث.

إن إنتاج معارف إسلامية لا يتحقق إلا من خلال بناء مسلمين متخصصين، يمتلكون المرجعية الشرعية، وينضبطون بمعرفة الوحي في الكتاب والسنة، ويتخصصون في شعب المعرفة، ويستوعبون الواقع، ويقرأون باسم الله الذي خلق، وباسم الله الأكرم، ليأتي عطاؤهم مسدَّدًا بالوحي.. أي أن إسلام العلماء أو إنتاج علماء مسلمين، قمين بأن ينتج معرفة إسلامية أو يؤسلم المعارف ويقدم أنموذجًا آخر.

فالأسلمة للمعرفة، هي نتيجة لعمل تربوي وتعليمي وتخصصي، وليست مقدمة لذلك.. هي ثمرة لابد من التفكير بكيفيات ومساحات ونوعيات تخصصها، فوضع العربة أمام الحصان يساهم بالتوقف، أو على أحسن الأحوال بالتراجع والسير إلى الوراء.

والمشكلة أو الأزمة في العالم العربي والإسلامي اليوم، لا يكاد يبرأ منها أحد، سواء في ذلك الذين يَدْعُون للانكفاء العاجز عن التوليد والامتداد المعرفي، أو الذين يَدْعُون للارتماء في ثقافة «الآخر»، دون أن يتحققوا بالمعيار المعرفي المتأتي من معرفة الوحي، وبذلك فقد ينقلون ما يضر ويعجزون عما ينفع.. وخلاصة الفريقين، العجز والاستنقاع الحضاري، وعدم القدرة على تحقيق النقلة النوعية المطلوبة.

وهنا قضية قد يكون من المفيد التوقف عندها، وإلقاء بعض الأضواء عليها فيما نحن فيه، وهي أن معرفة الوحي في الكتاب والسنة من طبيعتها وخصائصها صفة الهيمنة، بدليل قوله: ﴿وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الْكِتَابِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ﴾ (المائدة:٤٨)، وأن الهيمنة من بعض الوجوه، تعني توفر المعيارية القادرة على التصديق والقبول لما هو نافع من الثقافات والنظم المعرفية الأخرى، والتصويب لما فيها من الانحراف والوثنية والجنوح. فغياب هذا المعيار أو افتقاده، يعني الضلال والسقوط الثقافي والغزو الفكري والتربوي.

لذلك نعتقد أن الذي لا يتحقق بمعرفة الوحي ولا يمتلك هذا المعيار الدقيق والموضوعي غير المنحاز، لأنه من الله وليس من صنع الإنسان، غير مؤهل ابتداءً للتعامل التربوي والثقافي، سواء كان ذلك إنتاجًا أو تبادلاً.. وإذا كانت معرفة الوحي في الكتاب والسنة لها صفة الهيمنة، بالمدلول الذي أشرنا إليه، فإن المنتج الثقافي والتربوي المنضبط بها، له صفة الهيمنة أيضًا على الثقافات والمعارف المنتجة للعقائد الأخرى، من بعض الوجوه.

ونستطيع أن نقول: بأن الثقافات والمعارف والنظم المعرفية العالمية جميعها إنما تولدت في إطار ومناخ الرؤى الدينية، أي أن منطلقها وأصولها دينية، مهما ادعت الحياد وعدم التحيز، ذلك أنها لا تخرج بعمومها عن أحد أمرين: إما أن تحاول الانطلاق من القيم الدينية والامتداد بها، وإما أن تحاول الخروج عليها ونقضها، وفي كلا الحالين تكون الرؤية الدينية وراء إنتاجها سلبًا أو إيجابًا، انتصاراً ودفاعًا أو نقضًا وهجومًا، لذلك نقول: بأن المرجعية الشرعية، أو معرفة الوحي، هي المعيار للقبول والرفض، وهي المنطلق والمنهج للتوليد والامتداد والنمو والتطوير والإصلاح، وإن الغائب عنها أو المفتقر لها، عاجز عن التوليد الذاتي، وعاجز عن الإفادة من «الآخر» وأسلمة معارفه، مهما كان حماسه للإسلام وإنجازه له.

ولعلنا نقول : إن المشكلة الأساس التي يعاني منها النظام التعليمي أو العملية التربوية والتعليمية بشكل عام، هي أنها في معظمها قائمة على التناقض في المرجعيات، والتشاكس في فلسفة التعليم وغموض أهدافه، الأمر الذي سوف يؤدي إلى التبعثر وتمزيق رقعة التفكير، واضطراب رؤية الحياة وكيفية التعامل معها.. وبدل أن يكون نظام التعليم وسياسته سبيلاً للترقي والتفكير والنمو، يصبح محلاً للحيرة والارتباك والتلقين والعطالة وبعثرة المواهب.

ومرد ذلك في رأينا، أن منطلقات العملية التربوية والتعليمية وأهدافها وسياساتها، أو فلسفة التربية والتعليم بشكل عام المستوردة، تفتقد المرجعية والانطلاق من القيم التي تدين لها الأمة، أو تتجاهلها أو تحيّدها على الأقل، وهذا بحد ذاته يميت الفاعلية، ويحول دون التجاوب المطلوب، كما أنها تفتقد المشروعية الإسلامية، وتفتقر إلى معادلة الأمة الاجتماعية وتقاليدها ومواريثها الثقافية، وتتجاهل طبيعة مجتمعها ومشكلاته وعمر هذا المجتمع الحضاري والثقافي، وماذا نريد له، وكيف نحقق ما نريد له؟ بل أستطيع أن أقول: إن فلسفة التربية والتعليم في كثير من بلاد العالم الإسلامي، تتم خارج المجتمع وحاجاته وطبيعة تطوره، حتى في تلك البلاد التي تدعي الاستقلال السياسي.

وقد يكون أحد أهم أسباب الارتباك والحيرة والتخاذل وانطفاء الفاعلية، هو في عجزنا عن الامتداد ووضع أوعية تربوية لحركة العملية

التعليمية والتربوية، أو وضع فلسفة تربوية متولدة عن مرجعيتنا، ومنطلقة من قيمنا، ومحددة لأهداف مجتمعنا، الأمر الذي استدعى تلقائيًا «الآخر» -كما أسلفنا- فلا نحن استطعنا أن نقدم المطلوب والمأمول، ولا السياسات التي جُلبت إلينا استطاعت أن تحل المعادلة الصعبة، لعدم وجود القابليات أو المناخ المناسب لها، لأنها نبات مجتمع آخر، بظروفه ومشكلاته وعقائده وعمره الحضاري والثقافي وأهدافه في الحياة، ونظرته إلى الكون والإنسان، حتى ولو كان جسورها ووسائلها إلى العالم العربي والإسلامي بعض أبنائه، الذين تخصصوا في الغرب وعادوا مسكونين بمناهجه ومصادره ومراجعه وفلسفته التربوية، ولو حاولوا القراءة والبدء باسم الله والاختتام بحمد الله، لأن ضوابط القراءة المطلوبة باسم الله الذي خلق، وباسم الرب الأكرم، لم تترافق مع كل أبجديات العملية التعليمية، ولو توهم بعضهم أن الانتماء لبعض الحركات والتنظيمات أو المؤسسات الإسلامية دون أن يتوفر على زاد شرعي، يمنحه المرجعية الكافية لأسلمة أفكاره والمرور بها إلى عالم المسلمين.

إن الإقدام على عملية الأسلمة دون مؤهلات، يجعل الخطورة أكبر.. فبينما نجد أن الفكر الوافد يستفز الأمة ويتحداها ويحفزها للصمود والمواجهة، ويساهم في تجميع طاقاتها واكتشاف شخصيتها، والمحاولة من جديد، نجد أن الفكر الذي تشكّل من خلال فلسفات غير إسلامية، وبدأ باسم الله وانتهى بحمد الله، وادعى الالتزام بروح الشريعة،

وهو في الحقيقة متجاوز لضوابطها الصريحة، يوقع الأمة في الوهم ويتسلل لداخلها، ويصبح كالداء الدفين، فهو كدابة الأرض التي تأكل منسأتنا من الداخل ولا ندركها إلا عند الوقوع، الذي لا يُتنبه له إلا بعد فوات الأوان، وبعد أن تضل أجيال بكاملها.

فالقراءة الصحيحة المتولدة عن الذات غائبة بالأقدار المطلوبة، وقراءة «الآخر» من خارج الذات مرفوضة، والمتعلم ما يزال في غرفة الانتظار يراوح في مكانه، وكل واحد منا يلقي بالتبعة على غيره، فمؤسسات ووزارات التعليم الأساس يلقون بالتبعة على الجامعة والمعاهد العليا، والجامعة والمعاهد العليا تلقي بالتبعة على مخرجات التعليم الأساس والثانوي، وضعف خريجيه، الذين يصعب استنقاذهم مهما بذلت الجامعة والمعاهد العليا من جهود.

والناظر في مساحة مؤسساتنا التعليمية بشكل عام، وكليات التربية التي تربو على المائة في العالم الإسلامي فقط، ومجموعة رسائل الماجستير والدكتوراه في السنوات الأخيرة، يكاد يفجع ولا يصدق الحال الآخذة في التدني التي نحن عليها، وكأن الكثير من هذه الشهادات أصبح كالعملة الزائفة التي لا تصرف شيئًا في الواقع، ولا تسد حاجة، وإنما تساهم بالوهم وزيادة الأعباء المالية والثقافات الغثائية الهشة.

وأعتقد أن جميع الحلول المقترحة والمجربة لم تلمس الخلل الواقع، بدليل أنها لم تحقق الشفاء من الإصابة ولم تشخص المرض والداء بدقة.

وقد يكون بعض وجوه المشكلة أو الأزمة، أننا نتوهم أن محل التغيير هو الأشخاص والأشياء دون الأفكار والفلسفات والسياسات والأهداف.. صحيح بأن الأشخاص وما يحملون من أفكار سوف تنعكس على العملية التعليمية والتربوية، لكن من الخطورة بمكان أن تصبح هذه القضية المركزية بالنسبة للأمة والمجتمع جميعًا، محلاً للمجازفات الشخصية، بعيداً عن الضوابط والرؤى المشتركة والموضوعية، ليكون الشخص في خدمتها لا أن تتحول إلى إقطاعية بشرية لتقديم خدمات شخصية.

ولعل من المجازفات الخطيرة أيضًا -من الناحية المنهجية والموضوعية- طالما توهمنا أن الأشخاص والأشياء هم محل التغيير والإصلاح فقط وليس الأفكار والسياسات، أن ينسف كل شخص ما بناه الآخر دون الاختبار السليم للصواب والخطأ، فنعود لنقطة البداية من الصفر، وبذلك نقفز من فوق التجارب الذاتية والعالمية معًا.

وقد يكون من الإصابات البالغة للعملية التربوية والتعليمية في الكثير من البلاد العربية وبلدان العالم الإسلامي، عدم التقدير الدقيق لقضية اللغة العربية ودورها كوسيلة تعليم، وأداة تثقيف، وسبيل تغيير

وإصلاح، حيث ما تزال -بسبب فساد مناهجنا وسياساتنا التربوية- تغيب عن مؤسساتنا الثقافية والتربوية علاقة لغة التعبير بتشكيل التفكير وإحداث التغيير وبناء الذاكرة الجماعية، وتحقيق الانسجام في الرؤية للأمور والحكم عليها، وبناء وحدة الأمة وتفاعل وتواصل أجيالها، ومد مساحات التفاهم والقواسم المشتركة بين أبنائها، واستيعاب تجاربها، والتحقق بمخزونها الثقافي، والارتباط بجذورها، والانطلاق والامتداد في فلسفتها التربوية والتعليمية من ذاتها، والانضباط بقيمها، والالتزام بمرجعيتها في الكتاب والسنة، والاعتبار بتاريخها الحضاري وتجارب أسلافها في الصواب والخطأ.

فاللغة وعاء الفكر والعلم والتربية والتعليم والتراث والقيم والتاريخ.. ومن أهم وأبرز أدوات تثقيف العقل وتشكيله وتغييره وإثارة عملياته التفكيرية هي اللغة.. وقد تكون هناك أهمية خاصة وفي مجال التربية والتعليم بالذات، لبحوث عميقة ومطولة عن كون اللغة وسيلة ودليل تفكير وليست أداة تعبير وتفاهم فقط.. فالأمة التي لا تتعلم بلغتها ولا تعلم لغتها، أمة معرضة للذوبان في ثقافة «الآخر»، وإن كان لها استقلالها السياسي، ووضعها الجغرافي.. والأمة التي لا تفكر بلغتها في تعليمها وإعلامها وثقافتها، أمة مشلولة التفكير، مهيأة لقبول عقل «الآخر»، والتشكل بثقافته، والتعبير بلسانه.

ومع شديد الأسف، أننا ما نزال نعيش اليوم، في بعض بلدان العالم الإسلامي، حالة الارتهان الكامل للغزو الفكري والاستلاب الحضاري في معظم ركائز العملية التعليمية والتربوية، في اللغة والكتاب والمرجع والمنهج والمدرس والتخصص، وقد ننشئ الكثير من التخصصات غير المطلوبة لمجتمعنا، وندفع بالكثير من الخريجين الذين لا مجال لهم ولا حاجة بهم في مجتمعاتنا، فتزيد نسبة العطالة والخبال فيها.

لذلك نقول: بأن العملية التربوية والتعليم، أخطر بكثير من أن يستأثر بها شخص أو مؤسسة أو وزارة أو تخصص أو جماعة أو فئة. إنها عملية متراكبة ومشتركة ومستمرة، تتطلب الكثير من التشاور والتفاكر والتناصح والتخطيط واختبار النواتج، أو مخرجات التعليم، من قِبَل جميع المتخصصين في العلوم الاجتماعية والإنسانية، حيث لابد من استيعاب الواقع بكل أبعاده، وكيفية التعامل معه، واستشراف المستقبل، وكيف نعد له، ونُبصِر تمامًا لأي مجتمع نربي أبناءنا، وكيف ننمي قدراتهم ونضعها في الموضع الصحيح، وما هي أدوات القياس والاختبار لنواتج العملية التربوية، وكيف نحقق الإنتاج المأمول؟ وكيف نعيد الفاعلية لقيمنا التربوية، التي أنتجت خير الأجيال وأكثرها عطاءً؟ لأن خلود القيم يعني قدرتها على إنتاج النماذج في كل زمان ومكان.

والناظر في تاريخنا التربوي والتعليمي، يكاد يشك بأن هذا الواقع ينتسب إلى ذلك التاريخ، أو إلى تلك القيم، فالمشكلة إذن بأدوات

التوصيل وتحقيق الانفعال بين الإنسان وبين قيمه، وهذه هي المهمة الأولى للعملية التربوية.

ويزداد الأمر أهمية أكثر من أي وقت مضى، في عالم المتغيرات السريعة والتطورات الهائلة، في القيم والمفاهيم وأنماط الحياة، والنزوع صوب العولمة وانتشار الإعلام الفضائي، وانتقاص الأرض، وتدفق المعلومات، واختزال المسافات، بحيث أصبحت رؤية العالم كله متاحة لكل إنسان، فكيف -والحال على هذا الشأن- يجوز أن يسيطر الركود والاستنقاع على المؤسسات التعليمية، التي تمثل منبع الأجيال وامتدادها؟ وكيف لا يبقى ملف التعليم والتطوير والمراجعة والتقويم، مفتوحًا باستمرار، لنحسن إعداد الطالب للمجتمع الذي سوف يتعامل معه؟

وتأتي أهمية هذا الكتاب، بأنه يعتبر إحدىٰ المحاولات والمساهمات والمجاهدات المطلوبة لملف التربية والتعليم اليوم بشكل عام، ولواقع القارة الإفريقية بشكل خاص، لأن التربية والتعليم تبقىٰ هي المدخل والمفتاح لكل تغيير وإصلاح وتطوير وتنمية، واسترداد الذات، واستشراف المستقبل، ولأن محاولة استشراف وبناء المستقبل المأمول، بعيدًا عن مؤسسات التربية والتعليم، نوع من الحراثة في البحر، والقتال بغير عدو.. ولعل الكثير من أزمات التعليم وإصاباته ونواتجها المتوضعة في إفريقيا، موجودة بشكل أو بآخر في كثير من بلاد العالم الإسلامي.

ولذلك فإن المطلوب بعد هذه الرحلة الطويلة من الضياع والتضليل وتوهم الإنقاذ، المرابطة في مواقع العملية التربوية والتعليم المتعددة، والاستمرار في المراجعة وإعاة النظر والتقويم والنقد، وتوليد البديل الملائم، المنطلق من عقيدتنا وقيمنا ومرجعيتنا بشكل عام، والتنبه إلى أن الاجتهاد الخاطئ في هذا، لا يجوز أن يوقف بذل الجهد للارتقاء بالعملية التعليمية، وتحقيق الإنتاج المأمول، والإفادة من الخطأ للاهتداء إلى الصواب.

وقد تتفاوت وجهات النظر في طريقة بناء البديل، وأساليب العملية التربوية والتعليمية، وتحديد أهدافها، وبيان مقوماتها، وتحرير مفهومها، وإعادة بناء واسترداد المعيار المنطلق من معرفة الوحي، الذي يشكل الهيمنة والمعيار للاختصاصات، كما يحدد منطلقات التعليم وأهدافه، لإنتاج المعارف ذات الأهداف الإسلامية، ذلك أن الأسلمة مقدمة ونتيجة في الوقت ذاته.

ويبقى ملف التربية والتعليم بطبيعته مفتوحًا لمزيد من النظر والتقويم، والمراجعة والمشاورة والنقد، واقتراح البدائل، والإفادة من التجارب، ويستدعي أكثر من بحث وأكثر من باحث، لعل الله أن يهيء لهذه الأمة أمر رشد تبلغ فيه هدفها في إلحاق الرحمة بالعالمين.

والله المستعان.

مقدمة

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد :

فقد كان التعليم ولايزال مصدر عزّ الأمم والمجتمعات، وأس سعادتها وتحضُّرها وتقدمها، فبقدر ما تتعلم الأمم وتهتم بتعليم أجيالها الصاعدة، بقدر ما تحافظ على هويتها ووجودها وبقائها، والعكس صحيح. . فما أهملت أمَّة قط تعليم شبابها، وإعدادهم إعداداً بنَّاءً أصيلاً، إلا أصيبت في صميمها، وعاشت ذليلة مهينة في مؤخر الأمم، وعلى هامش الحضارات.

إن النظام التعليمي هو الذي يشكل العصبة التي يستند عليها التعليم، غايةً ورسالةً وسياسةً في المجتمعات، وهو المسؤول مسؤولية أولية وأساس عن أسباب تحضر المجتمعات وتقدمها، كما هو المسؤول أيضًا عن تخلف المجتمعات، وتأخرها، وانتكاسها، وهو بمثابة المصانع التي لا تخلو من أن تنتج أجيالاً أكفاء، يدفعون عجلة التقدم والتطور في مجتمعاتهم، أو تنتج أجيالاً يحيون عالةً يتكففون

ما في أيدي الآخرين، أذلاَّء مهينين هامشيِّين، ولذلك فإن أي نقد -مدحًا أو قدحًا- يطال التعليم، فإنما يتمحور حوله بالدرجة الأولى.

وعليه، فإن هذه الدراسة المتواضعة تهدف إلى تحليل النظم التعليمية السائدة في القارة الإفريقية[1]، تحليلاً علميًا دقيقًا.

كما تروم -ثانية- تأكيد وافديّتها وغربتها على واقع القارة، من حيث مرجعياتها، وأهدافها، وملاءمتها للقارة ولظروفها الاستثنائية الحرجة المؤسفة.

وتهدف الدراسة -ثالثة- إلى إبراز أزمة هذه النظم، وتسليط الضوء على آثارها الفكرية والعلمية والسياسية والاجتماعية

---

(١) ليس ثمة اتفاق بين المؤرخين حول سبب إطلاق اسم «إفريقيا» على ذلك الجزء من الكرة الأرضية، ويذهب بعضهم إلى القول: بأن «إفريقيا» اسم أحد ملوك اليمن، وهو مالك الإفريقي، وقد هزم في معركة قرب النيل، غير أنه قطع صحاري ليبيا، ووصل إلى الجزء الشرقي من بلاد البربر، فأقام بأرض خصبة هناك، وأطلق عليها اسم «إفريقية».. ويرى آخرون أن اسم إفريقيا مشتق من «فرق» التي تعني الشيء المقسوم، وذلك لكون هذا الجزء من العالم جزءًا من التراب، يفصله البحر عن أوربا، كما يفصله عن آسيا.. وترى طائفة ثالثة من المؤرخين أن هذا الاسم مشتق من «إفريجية»، وتعني: "شيئًا آمنًا" في اللغة البونيقية المندثرة.. وكل هذه التحليلات اجتهادية، ولمزيد منها يراجع: كرنجال، مارمول: إفريقيا، ترجمة حجي محمد، وزينبر محمد، والأخضر محمد، والتوفيق أحمد، وبنلجون أحمد، ١٩٨٤م، مطابع المعارف الجديدة، الرباط، ليبيا، ص١٤ وما بعدها.

والأخلاقية، على شباب القارة، تفكيرًا وتدينًا وانتماءً ورسالةً ومنهج حياة.. وترمي الدراسة -رابعة- إلى تأصيل القول في وجود علاقة وطيدة ومتينة بين تلك النظم التعليمية الوافدة، وبين دوامة التخلف والحروب الأهلية، والقلاقل والأزمات التي تنتعش في أرجاء القارة، والتي لا تفتأ القارة -شرقًا وغربًا، شمالاً وجنوبًا- تتقلب فيها ليل نهار.

وتهدف الدراسة -أخيرًا- إلى اقتراح بديل حضاري لتلك النظم، قادر على اجتثاث جذور وعوامل التخلف من جهة، وقادر على إنتاج جيل من الشباب مسؤول متحضر، مستخلف لله، يصدر عن علم إعماريّ عمرانيّ توحيديّ خلاق. وقد بذلت الدراسة ما وسعها من جهد في تأصيل القول حول طرق أسلمة النظم والمناهج السائدة، كما أبرزت الوسائل والجهات التي ينبغي الاستعانة بها في تحقيق هذا البديل الحضاري، وصيرورته واقعًا ملموسًا قابلاً للملاحظة والتقويم.

تلك بعضٌ من الأهداف التي رامت هذه الدراسة تحقيقها، متخذة من المنهج الوصفي التحليلي النقدي منهجًا لتناول فقراتها

وموضوعاتها، ويحدونا الأمل أن يأتي ذلك اليوم الذي تتحقق فيه أسلمة حقيقية للنظم التعليمية السائدة، فأسلمة شاملة لجميع شعاب الحياة العملية في القارة، وعسى الله أن يوفق الجميع إلى مافيه صلاح الإسلام والمسلمين، وأن يهدينا إلى سبل السلام في دار السلام، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

النظام التعليمي .. مبنىً ومعنىً

يذهب أكثر علماء المعاجم[1] إلى القول: بأن لفظة «النظام» تعني التأليف والاتساق، والجمع بين شيئين فأكثر. ومنه قولهم: نظم زيد اللؤلؤ إذا جمعه في السلك، ونظم عمرو أفكاره إذا ألف بين الكلمات والجمل، ورتّب بين معانيها.. كما تعني لفظة النظام أيضًا الطريقة والسيرة، ومن ذلك قولهم: ليس لأمره نظام، أي لا تستقيم طريقته، وليس له استقامة.. وربما استخدمت لفظة النظام للدلالة على جملة من القواعد والمبادئ التي توجّه عمليةً ما، لكي تحقق أهدافًا محددة، وهذا المعنى الأخير للفظة النظام يكاد يكون معنى اصطلاحيًا مستفاداً من المعنيين اللغويين السالفين، إذ أنه يقوم على الدمج بين التأليف والطريقة.

وأما النظام بالمعنى الاصطلاحي، فله عدة تعريفات، ولعل من أهمها تعريف «بَكْلِي» (Buckly) الذي يقول: إن النظام عبارة عن «كل مركب من العناصر أو المكونات المرتبطة بصفة مباشرة أو غير

(١) انظر: ابن منظور، لسان العرب، تنظيم يوسف خياط، بدون سنة طبع، دار لسان العرب، بيروت، ج٦ مادة (ن ظ م).. والجرجاني: الشريف علي، التعريفات، طبعة ١٤٠٢هـ، دار الكتب العلمية، بيروت، ص٢٤٢.

مباشرة بشبكة من العلاقات السببية، بحيث يرتبط كل مكون بعدد من المكونات الأخرى بطريقة ثابتة، ولفترة زمنية محددة»[١].

فالنظام حسب هذا التصور شيء مركب من عدد من أجزاء مترابطة متكاملة، بحيث يختص كل جزء منها بأداء وظيفة معينة، إضافة إلى وجود درجة من التآزر والتكامل بين الأجزاء المختلفة في أداء الوظائف المختلفة والمحددة لكل جزء.

وأما التعليم، فيعرِّفه بعض علماء التربية بأنه: «صناعة تهدف إلى إنتاج أعداد من القوى البشرية التي تعمل في قطاعات الحياة المختلفة، ومجالات الإنتاج المتعددة»[٢].

وأيا ما كان الأمر، فإن المعاني اللغوية والاصطلاحية لكلمتي النظام والتعليم كلها مرادة في هذه الدراسة، ويمكننا أن نصوغ تصورنا للنظام التعليمي بأنه: مجموع المبادئ والقيم الكلية التي توجه العملية التعليمية، لتحقق أهدافًا تصبو إليها مؤسسة تعليمية معينة، في بيئة معينة وفي عصر معين.

---

(١) انظر: Buckley, W: Sociology and Modern Systems Theory, (1967, Prentice Hall Inc, New Jersy, Englewood Cliffs) PP. 41-46.

(٢) انظر: محجوب، عباس: نحو منهج إسلامي في التربية والتعليم، ١٩٨٧م، عجمان، مؤسسة علوم القرآن، ودمشق، دار ابن كثير، طبعة أولى، ص١٦٠.

فهذا التصور للنظام التعليمي، يقوم على مراعاة جملة من العناصر المهمة التي لابد من توافرها في كل ما يصحّ أن نطلق عليه بأنه نظام تعليمي، وتلك العناصر هي[1]:

أ ـ **المرجعية**: وهي عبارة عن الفلسفات والقيم والمبادئ العامة، التي تقوم عليها العملية التعليمية، والتي يُستند إليها في صياغة الأهداف التعليمية، وتوجيه العملية بصورة عامة.

ب ـ **الأهداف**: ويُراد بها استبصار سابق ومقدَّم لجملةٍ من النتائج والغايات التي يمكن أن تتحقق في ظل الإمكانات المتاحة، وتمثّل هذه الأهداف النواة الأساس التي تتحرك فيها العملية التعليمية[2].

جـ ـ **البيئة**: ويقصد بها الظروف التي تحيط بالشخصية المستهدفة بالتعليم، وبالمجتمع الذي يراد إحداث تغيير فيه، وتؤثر في شخصية المتعلم وفي بيئته، كما يؤثر المتعلم هو الآخر في البيئة بعد تعلمه، وحيازته جملةً من الأدوات والمعارف[3].

---

(١) يميل بعض الباحثين في التربية، كالأستاذ هاني عبد الرحمن إلى حصر عناصر النظام التعليمي في ثلاثة عناصر، وهي: الأهداف، والوظائف، والمكونات.. انظر هاني، عبد الرحمن صالح: الإدارة التربوية.. بحوث ودراسات، بدون سنة طبع، عمان، منشورات الجامعة الأردنية، ص٥١ وما بعدها. وما من شك أن إبعاد المرجعية عن عناصر النظام التعليمي أمر بحاجة إلى نظر، وقد أثبتنا ما يؤكد أهميتها.

(٢) انظر: السنبل، عبد العزيز.. والخطيب، محمد شحات.. ومتولي، مصطفى محمد.. وعبد الجواد، نور الدين محمد: نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، ١٩٩٢م، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، طبعة ثالثة، ص١٨ بتصرف.

(٣) انظر: الدمرداش، سرحان.. ومنير، كامل: المناهج، ١٩٩١م، مكتب النسر، القاهرة، مصر، طبعة رابعة، ص٤٦ وما بعدها.

فهذه هي العناصر الأساس التي تتكون منها النظم التعليمية المختلفة، ولا نخال وجود أي نظام تعليمي خلو من هذه العناصر، لأنها هي التي تشكل بمجموعها أركانًا ضرورية واجبة التوافر في النظم التعليمية.. وفي ضوء خصائص كل منها، يتم تصنيف النظم التعليمية بتصنيفات مختلفة.

فعنصر المرجعية -على سبيل المثال- يعتبر قاعدة أساس لتحديد توجه النظام التعليمي، وإبراز ملامحه.

وعنصر الأهداف يلعب دوراً في تحديد مدى صلاحية النظام للاستمرارية والبقاء.

وأما عنصر البيئة، فيشكل القاعدة التي يستند إليها في تحديد ملاءمة النظام، ومواكبة ضروريات المجتمع وحاجاته.

إن مرمانا من هذه التقدمة، هو التوصل إلى وصف وتصنيف علميين دقيقين للنظم التعليمية السائدة في القارة الإفريقية، تمهيداً لتحليلها، فنقدها، ثم اقتراح بديل حي لها. ولئن كان من المفترض في النظام التعليمي أن تكون مرجعيته انعكاسًا للفلسفات والقيم التي يعتنقها المتعلم، وكان الواجب في النظام استهداف تحقيق غايات

سامية تتوافق مع مرجعيته من جهة، وتلبي ضروريات المتعلم وحاجاته الأساس، بل لئن كان المتوقع من النظام أن يصدر عن واقع المتعلم وظروفه القائمة بحيث يرتقي به نحو الأفضل، لئن كان كل ذلك متوقعًا توافره في النظام التعليمي، فإن النظام التعليمي الذي لا يلقي لهذه العوامل بالاً، ليس له من وصف سوى كونه نظامًا غريبًا وافداً، بمعنى: أن نظامًا تعليميًا يصدر عن مرجعية غير عاكسة للمبادئ والقيم التي يعتنقها المجتمع،واستهدافه تحقيق أهداف مجهولة للمجتمع، إضافة إلى تجاهله ظروف المجتمع وضرورياته، لا يعدو أن يكون نظامًا تعليميًا وافداً، يشكل بقاؤه عقبة في طريق أي تقدم أو تطور للمجتمعات التي يسود فيها هذا النظام.

وبناءً على هذا، فإننا نستطيع أن نقول في اطمئنان: بأن النظم التعليمية السائدة في أكثر أرجاء القارة، نظم وافدة غريبة، تحتاج إلى مراجعة جذرية، فمعالجة سريعة، قصد الارتقاء بالمجتمعات الإفريقية نحو حياة سعيدة هانئة مستقرة. وبطبيعة الحال، إن وصفنا هذه النظم التعليمية السائدة بكونها نظمًا وافدة، يقتضي البحث العلمي النزيه إثبات هذا الادعاء بالأدلة العلمية المقنعة، عن طريق تحليل تلك النظم تحليلاً دقيقًا، وذلك ما سنأتي عليه في المبحث التالي، بإذنه تعالى.

تحليل النظم التعليمية السائدة .. مفهومًا ومحتوىً

يُراد بتحليل النظم[1] القيام بدراسة معرفية نقدية شاملة لنظام تعليمي معين، في محاولة لتحديد مرجعيته وفلسفته، ومدى كفاءته وقدرته على تحقيق أهدافه، ومدى ملاءمته للواقع الذي يطبَّق فيه، قصد التوصل من خلال ذلك إلى تقديم جملة من التعديلات والاقتراحات، التي من شأنها الرقي بالنظام.

ولئن كنَّا قد زعمنا من قبل بأن النظم التعليمية التي تسود معظم دول القارة –شرقًا وغربًا، شمالاً وجنوبًا– نظم وافدة وغريبة، سواء من حيث مرجعيتها أو أهدافها أو علاقتها بالبيئة والظروف، فإنه حقيق علينا أن ندعم هذا الزعم بالبراهين والأدلة العلمية المقنعة، بعيداً عن الحماسة والتحامل قدر الإمكان.

---

(١) عرَّف الأستاذ علي السلمي تحليل النظم قائلاً: الدراسة الشاملة لنظام معين، في محاولة تحديد مدى كفاءته في تحقيق أهدافه، ثم اقتراح التعديلات الضرورية في الأساليب والإجراءات التي يتضمنها النظام لتخفيض النفقات، وتأكيد الوصول إلى الأهداف بدقة وسرعة.. انظر: السلمي، علي: الإدارة العلمية، ١٩٧٠م، دائرة المعارف، القاهرة، مصر، ص٢٩٦ وما بعدها.

مفهوم النظام التعليمي الوافد

إن النظام التعليمي الوافد -في ضوء ما أسلفناه- عبارة عن النظام التعليمي الذي يصدر عن مرجعية وافدة، غريبة عن الواقع الذي يطبّق فيه، ويستهدف تحقيق أهداف هلاميَّة غامضة، ولا يتلاءم في واقع أمره مع ضروريات المجتمع وحاجاته الأساس.. فهذا النظام ذو سمات عديدة، من أهمها:

أ ـ الانبثاق عن مرجعية غريبة عن بيئة المتعلم وظروفه، فالنظام التعليمي الوافد نظام متسم بالتستر المتعمد على مرجعيته، وبتجاهل مقصود لدور القيم في توجيه العملية التعليمية.

ب ـ استهدافه تحقيق أهداف خارجية مبيتة غير معلنة، ولكنها مغلَّفة بغلاف مضلّل للمتعلم في أكثر الأحوال، فهو نظام غير محدد الأهداف -للمتعلم- تحديداً كافيًا، ويغلب على الأهداف المعلنة الضبابية والتعميمات، وذلك لأنه وجد لكي يحقق أهدافًا استغلالية.

ج ـ تجاهله التام تركيبة بيئة المتعلم الاجتماعية والنفسية والجغرافية والاقتصادية، فهو متسم بإسقاطه مشاكل غريبة على البيئة، وبالإلحاح على المتعلم لتقمص مشاكل لا يعايشها، وذلك لأنه نظام غير نابع عن احتياجات البيئة، وغير ملائم للإمكانات والقدرات.

وعلى العموم، فإن وضوح مرجعية نظام تعليمي، وجلاء أهدافه، ومواكبته ظروف المتعلم، وتلبيته ضرورياته وحاجاته الأساس، أمارات ساطعة على نجاح ذلك النظام، ومدعاة إلى استمراريته ودوامه، إضافة إلى كون ذلك كله عاملاً قويًّا في مقدرته على تحقيق التقدم والتطور، وعلى الإسهام في حل المشاكل والأزمات. وبالمقابل فإن غموض مرجعية نظام تعليمي، وضبابية أهدافه، وتجاهله ظروف المتعلم، وحاجاته الضرورية والأساس هي الأخرى مدعاة إلى ضرورة مراجعته جذريًا، وإلى ضرورة معالجة أدوائه، وذلك لأنه يعتبر كوابح ومعيقات لكل تقدم وتطور.

إن جل النظم التعليمية السائدة في القارة، تتسم بغرابة مرجعيتها، وضبابية أهدافها، وتغافلها عن ضروريات البيئة وظروفها العويصة. وأما غرابة المرجعية، فتتمثل في انبثاقها عن الفكرة العلمانية في بعض الدول، وعن الفكرة المادية في دول أخرى، وكلتا الفكرتين -كما سنرى- غريبة على القارة من حيث النشأة، ومن حيث الواقع، وخاصة في تلك الدول التي تقطنها أغلبيات مسلمة.

وأما ضبابية أهداف تلك النظم، فتتمثل في كون المعلن منها متعارضًا في صميمه مع غير المعلن، إذ بينما تتوافر تلك النظم على القول: بأنها تهدف إلى إيجاد مواطن صالح يدافع عن بلده بدمه وماله، غير أن الواقع المشاهد أن تلك النظم باعتبارها مصانع فقد

أنتجت للقارة زمرة من المتعلمين لا يهمهم -في أكثر الأحيان- من شأن القارة سوى مصالحهم الشخصية، ومنافعهم الذاتية، ولا يضرهم في شيء أن ترزح القارة تحت نير التخلف والتأخر مادامت مصالحهم الشخصية غير مهددة، الأمر الذي يجعل المرء يتساءل عن الأهداف الحقيقية التي تصبو تلكم النظم الوافدة إلى تحقيقها في واقع القارة.

وأما تجاهل تلك النظم ظروف القارة وضروريات المجتمعات وحاجاتها، فيتجلى في تغاضي واضعي المناهج والمقررات الدراسية عن دراسات نقدية علمية للوضع الاستثنائي الغريب المتمثل في التركيبات والتجمعات السكانية، التي اختلقتها قوى الاستغلال والاستكبار عشية استيلائها على القارة واقتسامها فيما بينهم ظلمًا وجورًا.

وصفوة القول: إن صح لنا أن نسمي تلك النظم بأسمائها المعروفة، قلنا: إنها النظم التعليمية الغربية، وهي النظم التي تسود أوروبا الغربية (النظام التعليمي الفرنسي، والنظام التعليمي الإنجليزي، والنظام التعليمي البرتغالي، والنظام التعليمي الإيطالي).. والنظم التعليمية الشرقية، وتشمل النظم التعليمية التي كانت تسود أوروبا الشرقية (نظام تعليمي شيوعي، سوفياتي سابقًا).

ولئن تبين لنا مفهوم النظام التعليمي الوافد، فحري بنا تحليل محتوى هذه النظم، فتجلية آثارها ودورها في تضييع شباب القارة، وتعميق تخلف المجتمعات الإفريقية، بغية اقتراح بديل حضاري لهذه النظم.

تحليل محتوى النظم التعليمية السائدة في القارة

إذا كان التحليل عبارة عن دراسة معرفية لنظام تعليمي معين، فإن هذا التحليل -بلا شك- ينبغي أن ينصب على مكونات هذه النظم وعناصرها الأساس الثلاثة: مرجعياتها، أهدافها، البيئة المستهدفة بها، وذلك بغية حسن فهمها، فحسن نقدها نقداً علمياً بناءً هادفًا، حتى إذا ما تحقق لنا ذلك انتقلنا إلى تجلية ذلك الدور الذي نيط بتلك النظم في تمييع شباب القارة، وفي تغييبه عن واقعه وظروفه المريرة من ناحية، ودور تلك النظم في دوامة تخلف القارة، وتحويل الحياة في أجزاء كبيرة من أرجائها إلى مسرح للحروب الأهلية المفنية للعنصر الشبابي، والقلاقل والمجاعات التي تأتي على الأخضر واليابس، فتذرها قاعًا صفصفًا، من ناحية أخرى.

أولاً: تحليل مرجعيات النظم التعليمية السائدة:

لعله من الأمر الغريب، ادّعاء صدور النظم التعليمية الغربية أو الشرقية عن مرجعية موجهة، وذلك لأن الأمر الشائع والمألوف لدى جل المحللين المسلمين للنظم التعليمية غير الإسلامية (الغربية أو الشرقية)، الانتهاء إلى القول بأنها: نظم تعليمية علمانية لا دينية (تجريبية

بحتة)، لا تستند إلى مرجعية دينية، فهذه النظم «لا تؤمن إلا بالمدرك المحسوس فقط، وتنكر أو تهمل كل ما هو غيبي»[1].

ليس ثمة ريب في أن الصدور عن هذه القناعة، وقبول هذا التحليل الشائع للنظم الغربية أو الشرقية، من الأمور التي تحتاج إلى المراجعة والنقد، وذلك لأن هذه القناعة تكوّنت من خلال منطلقين غير علميّين في تصورنا المتواضع:

أولهما: انطلاق هذه المقولة من التوسع في دائرة مرجعيات النظم التعليمية، إذ أنها ترى أن المرجعية كما تكون مادة محسوسة مدركة، يمكن أن تكون ايضًا أمرًا غير مادي ولا محسوس، وليس من شك أن تحديد الدائرة المرجعية يعتبر في حد ذاته أمرًا مرجعيًا، وشأنًا مرجعيًا، الأمر الذي يجعلنا ننتهي إلى القول: بأن نفي المرجعية عن النظم بمجرد عدم اعترافها بثنائية المرجعية، أمر يحتاج في حد ذاته إلى إعادة النظر، هذا من جهة.

ثانيهما: أن ثمة خلطًا بين أن تكون المرجعية سديدة صحيحة، أو باطلة، وبين أن لا تكون هناك مرجعية على الإطلاق، فهذان أمران مختلفان تمام الاختلاف، ولكنهما كثيرًا ما يخلط بينهما، وينظر

(١) انظر: النجار، زغلول راغب: أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية، طبعة ١٩٩٥م، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، الرياض، والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، واشنطن، ص٧٠ باختصار.

إليهما كأنهما شيء واحد، فكثير من المحللين ينفون المرجعية عن النظام التعليمي إذا لم تكن له مرجعية صحيحة سديدة (سماوية دينية)، والحال أن ثمة فرقًا بين الوجود والعدم من جهة، وبين الوجود والصحة والبطلان من جهة أخرى.

وعليه، فإننا نرى أن الإصرار على كون المرجعية في حد ذاتها سماوية فقط، هو الآخر بحاجة إلى إعادة النظر، وذلك لأن المسألة المرجعية في تصورنا أشبه بمسألة الألوهية، نعني أن بعضًا من الناس يعبدون آلهة أرضية، ويتدينون بأديان غير سماوية، كما أن بعض الناس (المنافقين والمشركين) يجمعون بين عبادة إله السماء، وآلهة الأرض، وبعض ثالث من الناس لا يعبدون إلا إلهًا واحدًا خالق كل شيء.. ولا يحق لامرئ أن يجادل في هذا، ولا أن يماري فيه، إذ أنه قد وردت في القرآن الكريم آيات كثيرة كريمات تؤكد هذا المبدأ، وتنبه المسلمين على التفريق بين مسألة الوجود ومسألة الصحة، فالوجود ليس نقيض صحة، وإنما هو نقيض العدم، وأما الصحة فإنها نقيض البطلان وليس العدم.

وبناءً على هذين الأمرين، فإن وصف مرجعية بكونها مرجعية لا دينية، وصف مجازي غير حقيقي، وبدلاً منه ينبغي القول: بأن المرجعية باطلة أو قاصرة، وغير سديدة ولا سليمة، وبذلك يسلم لنا

القول بوجود مرجعية دينية (غير سماوية، أرضية) مستبطنة للنظم التعليمية غير الإسلامية، وذلك لأن مجرد استناد النظم في مبادئها وأصولها على المادة أو المدرك المحسوس، واتخاذها ذلك مرجعية، دليل على صدورها عن مرجعية، أيا كانت طبيعة تلك المرجعية وحقيقتها.

وعلى العموم، إن تجاوز المبدأ القائل بوجود نظام تعليمي -سواء كان غربيًا أو شرقيًا- خلوٍ من المرجعية هو المنهج العلمي الرصين المتزن، فالنظم التعليمية -عن بَكرة أبيها- تصدر عن مرجعية ولكنها غير سماوية (أرضية)، لأنها مرجعيات مصطنعة، ومادية بحتة، وتعتبر في حسّنا الإسلامي قاصرة، وذلك لعجزها عن تقديم حياة السعادة والهناء للأفراد والمجتمعات في الدارين من ناحية، ولأنها تنكرت لكون الوحي مصدراً للمعرفة والقيم الموجهة للعملية التعليمية من ناحية أخرى.

ولئن قبلنا صدور كل نظام تعليمي عن مرجعية، فما هي مرجعيات النظم التعليمية الغربية والشرقية؟

- مرجعية النظم التعليمية الغربية:

تعتنق النظم التعليمية الغربية الفكرة العلمانية[1]، وتعترف بها مرجعية موجهة للعملية التعليمية، رسالة وأهدافًا.. وتعني علمانية

---

(١) للعلمانية تعريفات عدة، ومن أشهرها أنها عبارة عن حركة اجتماعية تهدف إلى صرف الناس عن الاهتمام بالآخرة إلى الاهتمام بالحياة الدنيا وحدها.. وبعبارة أخرى تعني: نبذ الدين وإقصاءه عن مجالات الحياة العملية: السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والفكرية، والأخلاقية.. انظر قطب، محمد: مذاهب فكرية معاصرة، ١٩٨٧م، دار الشروق، القاهرة، طبعة ثانية، ص٤٤٥ بتصرف.

التعليم، فصل التعليم في جميع مراحله عن المبادئ والقيم الدينية، وعدم الاعتراف بصلاحية الدين، أي دين، لتوجيه العملية التعليمية وإرشادها، وذلك انطلاقًا من المبدأ المعكوس الذي يفترض وجود صراع مرير بين الديني والعلمي، وبالتالي لا يمكن أن يجتمعا في شيء واحد في آن واحد، فذكر الديني في البحث العلمي، إفساد للروح العلمية، ومدعاة إلى طرح جميع النتائج التي توصل إليها، لذلك فإنه لابد من إقصاء الديني عن العلمي، ولا حاجة إلى التعرض للقيم التي ينبغي ترسيخها في عقول النشء قبل أن يكبروا !

إن علمانية النظام التعليمي جزء من علمانية الحياة الغربية، التي نشأت هادفة إلى إقصاء الدين الكنسي وقساوسته عن جميع مرافق الحياة نتيجة تجاوزات الكنيسة، وغلواء قساوستها، يوم أن كانت لهم السطوة والسيطرة على جميع شعاب الحياة الأوربية في قرونها المظلمة، فقد كان هذا الدين الكنسي، بسبب ما حواه من انحرافات جذرية « . . . في العقيدة من ناحية، وفي فصل العقيدة عن الشريعة من ناحية أخرى، وفي فساد ممثليه من رجال الدين وجهالتهم من ناحية ثالثة، كان (ذلك الدين) مفسدًا للحياة ومعطلاً لدفعتها الحية، كما كان مفسدًا للعقول، ومعطلاً لها عن التفكير السليم، لذلك كان نبذ ذلك الدين والانسلاخ منه أمرًا ضروريًا لأوربا إذا أرادت أن تتقدم وتتحضر وتعيش »[1] .

---

(١) انظر: قطب، محمد: مذاهب فكرية معاصرة، مرجع سابق، ص٤٥١.

وعليه، فإن صدور النظم التعليمية الغربية عن مرجعية غير سماوية لم يكن أمرًا اعتباطيًا، وإنما كان رد فعل لتلك الظروف القاسية التي مارست فيها الكنيسة وقساوستها كل ألوان الظلم والاضطهاد والكبت على الإنسان الأوربي باسم الدين وباسم الإله، حتى إذا ما سنحت للناس فرصة للتمرد والخروج على تلك الممارسات الشاذة، وبدا بصيص من أمل النهضة والتقدم، رأى الإنسان الأوربي أن الصدور عن مرجعية دينية في أي شيء، سواء كان ذلك الشيء علميًا، أو سياسيًا، أو اقتصاديًا، أو اجتماعيًا، لابد من أن يعقبه تخلف وتأخر، ولذلك فلابد من نبذ الدين، ولابد من التمرد على مرجعيته في توجيه الحياة وتسديدها.

ولئن نبذ الإنسان الأوربي مرجعية الدين، فإنه لم يستطع أن يعيش بلا مرجعية مطلقًا، وإنما لاذ بمرجعية أخرى تمثلت في العقل البشري، الذي مورس عليه كل صنوف التحجير والاضطهاد والمصادرة، وبمقدار ما كان هذا العقل مكبوتًا ومحجورًا أيام سطوة الكنيسة وغلوائها، فإنه غدا عشية هزيمة الكنيسة ورجالاتها سيد الموقف، والمرجع الأول والأخير، وصاحب الحق في تفسير كل شيء.

ولئن كان دور المرجعية الدينية في النظم التعليمية بصفة عامة، يقوم على ترسيخ القيم والمبادئ السامية في الأهداف التعليمية وفي العملية التعليمية ذاتها، فإن الفكرة العلمانية قد رأت تجريد النظم

التعليمية من المبادئ والقيم الخلقية، لأنها -في حسها- عوائق للتقدم والتطور في الحياة، ورأت أنه إن كان لابد من إشراك المبادئ والقيم في تسديد جزء من الحياة الإنسانية وتوجيهها، فلتتخذ من المبادئ والقيم التي مصدرها الطبيعة والنفس البشرية، والتي تتوصل إليها العقول والألباب، وأما تلك التي مصدرها الدين، فلا حاجة إلى إشراكها في أي مرفق من مرافق الحياة، فالدين، أي دين، شأن شخصي لا ينبغي أن تكون له علاقة بالواقع المعيش.

ـ مرجعية النظم التعليمية الشرقية:

وأما النظم التعليمية الشرقية (الشيوعية سابقًا)، فتعتنق هي الأخرى فكرة المادية الجدلية[1] مرجعيةً لنظمها التعليمية، وهذه المرجعية صنو العلمانية في صورتها الكلية (وهي عدم الاعتراف بمرجعية الدين).. وتعني المادية الجدلية، اعتبار المادة الشيء الوحيد الأصيل في هذا الكون، وعلى أن كل ما في الكون منبثق من المادة ومحكوم بقوانينها، ولا وجود للكون خارج المادة. فالمادة (الطبيعة) هي الخالق، الذي أنشأ الحياة والإنسان وكل ما يحتوي عليه عالم

---

(١) ذكر الأستاذ محمد قطب بأن المادية الجدلية تصور خاص لقضايا الألوهية والكون والحياة والإنسان، يقوم على أساس مادي بحت.. وعلى وجود التناقض في طبيعة المادة.. وفي كل ما ينبثق عنها من مخلوقات وكيانات بما في ذلك الكيان الإنساني.. وترى هذه المادية أنه ليس للكون نهاية ولا حدود.. وأي عالم غير مادي غير موجود، ولا يمكن أن يوجد. انظر مذاهب فكرية معاصرة، ص٢٦٨-٢٨٠ باختصار وتصرف.

الإنسان من أفكار ومشاعر وعواطف . . وبناءً على ذلك، فإن هذه المادة هي ذاتها المرجعية العليا التي توجه الأهداف والعملية التعليمية في جميع مراحلها.

ولئن كان دور المرجعية في النظام التعليمي يتركز على القيم والمبادئ العليا التي توجه العملية التعليمية، فإن فكرة المادية الجدلية تقوم على تفسير القيم المعنوية تفسيراً تاريخياً مادياً بحتاً . . ويعني التفسير التاريخي المادي للمبادئ والقيم، النظر إليها باعتبارها نتاجاً لأوضاع المجتمع الاقتصادية السائدة في زمن من الأزمان، وبالتالي فإنها لا قرار ولا ثبات لها، بل هي تتطور بتطور الوضع المادي، وليست ثمة مبادئ ولا قيم ثابتة أبدية نهائية، ولذلك فلا ينبغي أن تتأسس العملية التعليمية على أي مبدأ أو قيمة، لأن هذه الأمور كلها متغيرة ومرتبطة بالأوضاع الاقتصادية، وهي كلها من صنع المادة!

وأما نشأة هذه الفكرة المادية (الشيوعية)، فثمة ظروف مشابهة لظروف نشأة العلمانية في أوربا الغربية، وإن شئت فقل: إنها نشأت ردة فعل على الفكرة الرأسمالية التي رفعت من شأن الملكية الفردية، واهتمت بالفرد أكثر من الجماعة، وتأسست على الدفاع عن الملكية الفردية دفاعاً لا هوادة فيه، وبالتالي فقد انطلقت الفكرة الشيوعية معتبرة الملكية الفردية مسؤولة عن (كل الشرور التي خاضتها البشرية، منذ تركت مرحلة الشيوعية الأولى، حتى دخلت مرحلة الرأسمالية،

وانهـا ـ أي الملكيـة الفـردية ـ كـانـت خـلال ذلك التـاريخ كـلـه مـثـار "الصـراع الطبـقي" الـذي يبـعـث الأحـقـاد والاضـطرابات في المجـتـمـع البشري، وأنه لابد من إزالتها والرجوع بالناس إلى الملكية الجماعية، التي كـانوا عليـهـا في الشـيوعـية الأولى، لـكي تسـتريح البـشـرية من الصراعات والأحقاد وتعيش في طمأنينة وسلام)[1].

وهكذا نشأت فكرة المادية الجدلية هادفة ـ حسب توهمهاـ إلى إلغاء الملكية الفردية، وإلغاء مبدأ التدين بجميع صوره، وإلغاء الطبقية حسب مفهومها، وإلغاء الصراع الاجتماعي.. .الخ. وقد رأت أن هذه الأحلام الوردية لا يمكن لها أن تتحقق من خلال الاتكال على مرجعية غير المادة، فهي وحدها المرجعية والموئل والملجأ، وما عداها فلا يعدو أن يكون خرافة أو أسطورة. وبناءً على ذلك فإن مرجعية النظم التعليمية ينبغي أن تكون هذه المادة، فالوضع المادي هو العامل الوحيد الكفيل لتحديد القيم وضبطها، فالقيـم حسب الفكـرة الشيوعية غيـر ثابتـة ولا مستقرة، وتتأثر بالوضع المادي في جميع الأحوال، فكلما تغير الوضع المادي تغيرت القيم، وما ذلك إلا لأن (العقل الجمعي هو الذي يضع القيم والنظم والتقاليد والأخلاق.. وهو لا يثبت على حال، يُحِلُّ اليوم ما حرَّمه بالأمس، ويحرِّم غداً ما يُحِلُّه اليوم)[2].

---

(١) انظر: مذاهب فكرية معاصرة، مرجع سابق، ٤١٤.

(٢) انظر: مذاهب فكرية معاصرة، مرجع سابق، ص٣٢٩ باختصار.

إن الفكرة الشيوعية لم تكتف بمصادرة مرجعية الدين في توجيه العملية التعليمية وحدها، وإنما تأسست -كما أسلفنا- على التنكر لمرجعية الدين في أي شأن من شؤون الحياة، بل اعتبرت التدين آفة وكارثة تحل بالأفراد والمجتمعات، وبالتالي فلابد من إقصاء الدين ليس عن مرافق الحياة الواقعية فحسب، وإنما عن الحياة الشخصية، وذلك لأن الدين، أي دين -في تصورهم- لا يعدو أن يكون انعكاسًا وهميًا في ذهن الأفراد المتدينين لقوى خارجية موهومة، ولذلك فلابد من التبرؤ منه جملة وتفصيلاً.

أيًّا ما كان الأمر، فإن ثمة فرقًا بين الفكرتين: العلمانية والمادية الجدلية.. فالعلمانية إن أقصت مرجعية الدين في توجيه الحياة وتسديدها، غير أنها لم تقصه عن حياة الأفراد، وإنما اعتبرته شأنًا شخصيًا للأفراد.. وأما المادية الجدلية فقد رأت ضرورة إقصائها إقصاءً تامًا، ليس عن مرافق الحياة العملية فحسب، وإنما عن الحياة الشخصية أيضًا.. وليس من شك أن كلتا الفكرتين أوصلت مجتمعاتهم إلى ما وصلت إليه من انحلال فكري وخلقي، وتفكك أسري ومجتمعي، نتيجة معارضتهما للفطرة الإنسانية، التي لا يمكن لها في أية مرحلة من مراحل حياتها أن تستغني عن توجيهات باريها وخالقها، الذي يعلم السر وأخفى.

ـ القارة الإفريقية ومرجعيات النظم الوافدة:

لئن ألممنا إلمامة سريعة بمرجعيات النظم التعليمية السائدة، من حيث المحتوى، ومن حيث ظروف النشأة، وتبدى لنا من خلال ذلك تلبس تلك النظم بتلكم المرجعيات تلبسًا نابعًا عن ظروف وأحوال، فإن الحكمة والمنطق يقضيان أن يكون تبني مرجعيات تلك النظم في أية بقعة منبثق عن معاناة ذات الظروف، ومن معايشة ذات الأحوال.

وإذ ذلك كذلك، فإن علينا أن نتساءل عن: مدى معاناة الأقطار الإفريقية، التي تتبنى هذه النظم التعليمية بمرجعياتها المختلفة، من ذات الظروف التي تمثلت في تسلط الكنيسة وقساوستها على الإنسان الأوربي، واختلاقها صراعًا دمويًا بين العلم والدين؟ بل من حقنا أن نتساءل عن: مدى معايشة دول القارة التي تدَّعي علمانية نظمها التعليمية وتتبجح بها، من ذات الأحوال التي دفعت بالإنسان الأوربي الغربي إلى التمرد على الدين الكنسي، وبالإنسان الأوربي الشرقي إلى تحميل الملكية الفردية كل الشرور والأهوال؟!

ليس ثم من مرية، أن هذه الأحوال وتلك الظروف، لم يمر بها قطر إفريقي في طول التاريخ وعرضه، ولم يعش الإنسان الإفريقي أوضاعًا تشبه تلك الأوضاع التي مر بها الإنسان الأوربي الغربي أو الشرقي، بل يكاد كثير من المؤرخين يذهبون إلى القول: بأن الإسلام قد كان الدين

القيِّم على حياة جل الشعوب الإفريقية قبل مقدم قوى الاستغلال[1]، فقد كانت هنالك إمبراطوريات وممالك، محكومة بمبادئ وقيم الإسلام الناصعة، بل إن جحافل الجيوش التي قاومت قوى الاحتلال، كانت كلها إسلامية، وانطلقت من مبادئ الإسلام التي تأبى لأتباعه أن يكونوا تبعًا لزيد أو عمرو، ولا ترضى بأن يكون لغير الإسلام أي سلطان عليها.

---

(١) وقد أكد هذا الأمر المؤرخ الشهير علي المزروعي في كتابه: "The Africans"، وأشار إلى أن تأثير الإسلام على الحياة الإفريقية قبل الاستعمار لم يتوقف على وجود محاكم وممالك وإمارات إسلامية فحسب، وإنما امتد تأثيره على المصطلحات المستخدمة في عالم السياسة في القارة.. كما أشار إلى الهجمات الشرسة التي طالت الإسلام والمسلمين في شرقي إفريقيا غداة قدوم قوى الاحتلال والاغتصاب، ولكنها عجزت عن إيقاف المد الإسلامي في غرب إفريقيا، إذ أن نسبة المسلمين في بعض دول غربي إفريقيا، كغينيا، والسنغال، والنيجر، وموريتانيا، وغامبيا، ومالي، تتراوح ما بين ٩٠ إلى ٩٥٪.. كما أن نسبتهم في دول كتشاد ونيجيريا، تتراوح ما بين ٧٠ إلى ٨٠٪.. ونسبتهم في دول كسيراليون وليبريا وغانا، تتراوح ما بين ٥٠ إلى ٦٠٪، الأمر الذي يؤكد كون الإسلام دين أغلبية سكان القارة.

لمزيد من المعلومات عن أثر الإسلام ومكانته قبل الاحتلال يراجع:

Mazrui, Ali, THE AFRICANS A TRIPLE HERITAGE, 1986, BBC Publications, London. PP 81-99.

ويؤكد الكاتب نفسه في كتاب آخر بأن القارة الإفريقية يمكن لها أن تصبح في الأمد القريب أول قارة مسلمة، فإذا كانت أوربا ذات أغلبية نصرانية، فإن إفريقيا يمكن أن تغدو القارة الإسلامية.

See: Edited by: Harbeson, John & Rothchild, Donald: AFRICA IN WORLD POLITICS. (1995, Westview Press Boulder, San Francisco, Oxford) p93.

وأما مؤلفو كتاب: "Understanding contemporary Africa"، فيؤكدون أنه لم يحدث أن وقع صدام مسلح بين الإسلام وبين تلك الأديان، الأمر الذي مهد لانتشار الإسلام بسرعة فائقة في أكثر أرجاء القارة، وأما الدين الكنسي فقد ارتبط وجوده بوجود قوى الاحتلال والاستغلال، فالمبشرون هم الذين مهدوا لاستعمار القارة، ونهب ثرواتها.

See: Editor Gordon, April & Gordon, Donald: UNDERSTANDING CONTEMPORARY AFRICA. (1992, Lynne Reinner Publishers, Colorado, USA) pp240-247.

وبناءً على ذلك، فإنه يمكن للمرء أن يقول باطمئنان: بأن الدين الكنسي نفسه دين وافد، وغريب على القارة، بل إن الإنسان الإفريقي ظل لفترة طويلة لا يرى فرقًا بين الاستعمار والتنصير، ذلك لأن التنصير كما يذكر المؤرخون هو الذي مهَّد قدوم قوى الاحتلال، وباركها مباركة شديد، وبالتالي فقد أورثت هذه المساندة الإنسان الإفريقي عقدة تجاه الكنيسة بشكل خاص، وتجاه التعليم الغربي بشكل عام.

وإذ الأمر كذلك، فإن من المؤسف اليوم أن يجد المرء النظم التعليمية في كثير من أقطار القارة -إن لم يكن كل أقطارها- تتبنى مرجعيات النظم التعليمية الغربية أو الشرقية.. والأمرُّ من ذلك أن تجد دولاً كثيرة تؤكد على هذه المرجعيات في دساتيرها العامة والخاصة، دونما تفكير في واقعيتها وملاءمتها لواقع القارة وظروفها الراهنة.. وقد أبعد تبني تلك النظم بمرجعياتها عن العملية التعليمية، المبادئ والقيم الضرورية، التي تعتبر زاد الحضارات وغذاءها، بل لم تعد المدارس والجامعات والكليات والمعاهد العليا المنتشرة في القارة أماكن لتلقين النشء والطلاب قيمة الصدق والعدالة والاستقامة، والرحمة والسماحة والإتقان، والأمانة والوفاء وحب الخير والإيثار، ولذلك فلا غرو أن تغيب هذه الأخلاق والمبادئ السامية التي تهدي الضال، وترشد المحتار، وتسدِّد بها الحياة الهانئة المستقرة السعيدة.

وخلاصة القول: إن صدور النظم التعليمية السائدة في القارة عن فكرة العلمانية أو فكرة المادية الجدلية أمر غير مبرِّر، وغير منطقي، وذلك لأن القارة -كما أسلفنا- لم تعان من الدين الكنسي، ولا من الملكية الفردية ما عانى منه الغرب أو الشرق، فلئن تخلصت أقطار القارة من الاستعمار، فقد كان ينبغي عليها أن تتخلص من الفكرة العلمانية أو المادية الجدلية، لما لهما من ارتباط وثيق بالاستعمار والاحتلال. وأما أن تتقمص القارة ظروفًا وأوضاعًا غريبة، وتصدر عن تلك الظروف والأوضاع المفتعلة في بناء نظمها التعليمية، فإن المنطق والذوق يرفضان ذلك أيما رفض، وخاصة أن مؤرخين كثيرين يؤكدون انتشار الهناء والسعادة في أرجاء القارة، يوم أن كانت تصدر عن مرجعية الوحي الإلهي السديد (الإسلام)، ولذلك فقد كان الأولى بها أن تسترجع تلك المرجعية، وتستهدي بتوجهياتها وتعليماتها بغية إقامة حياة سعيدة.

وعلى كلٍّ، فإن صفوة القول هي: إن مرجعيات النظم التعليمية السائدة، وافدة وغريبة عن الساحة الإفريقية، الأمر الذي يجعل تخلص القارة برمتها منها أمرًا يسيرًا سهلاً، ويجعل استبدال مرجعية قيِّمة بها، ضرورةً واقعيةً، ومقدِّمةً أساسية لتحقيق حياة أفضل، وتقدم على سائر المجالات.

ثانيًا: تحليل أهداف النظم التعليمية السائدة:

ما من نظام تعليمي إلا وله جملة من الأهداف والغايات التي يسعى إلى تحقيقها من خلال العملية التعليمية. وتنبثق الأهداف في أغلب الأحيان عن المرجعية، التي تشكل القاعدة المنتجة والموجهة للأهداف، الأمر الذي يعني وجود علاقة جدلية ترابطية بين المرجعية والأهداف، فإذا كانت مرجعية نظام ما مادية، فإن أهدافه تغدو هي الأخرى -في أغلب الأحيان- مادية، وإذا كانت مرجعيته روحية، فإن ذلك سينعكس على الأهداف، وكذلك الحال فيما لو كانت مرجعيته مادية روحية، فإن أهدافها ستصبح أهدافًا مادية روحية مترابطة. ولهذا فإن نفيٍ وجود مرجعية عن نظام تعليمي، نفيٌ غير مباشر لوجود أهداف له، وقد أثبتنا عدم صحة ذلك من ذي قبل.

وبطبيعة الحال، ثمة تفاوت بين درجات الأهداف وأهميتها، وهنالك في أكثر الأحيان هدف كلي أسمى وأعلى لكل نظام تتمحور حوله بقية الأهداف، وهذا الهدف الكلي العام للنظم التعليمية السائدة، الغربية والشرقية، هو الذي سنوسعه جانب التحليل والتوضيح، ولا نرى حاجة للتطرق إلى الأهداف الجزئية المختلفة.

وبناءً على ذلك، فما هو الهدف الأسمى لهذه النظم التعليمية، وما مدى علاقته بالقارة الإفريقية؟

ـ هدف النظم التعليمية الغربية:

تربية النزعة الفردية، فإنتاج الفرد المادي:

تتوافر النظم التعليمية الغربية على اعتبار إنتاج فرد مادي (مواطن صالح) أسمى غاية وأعلى هدف يرجى ويتوقع من العملية التعليمية، وبالتالي فإن الاهتمام بتربية النزعة الفردية، وتمجيد الملكية الفردية والدفاع عنها بكل غال ورخيص، مبدأ لا يتنازع حوله، ولا يقبل أدنى مساومة أو تبديل، إذ ترى تلك النظم أن زرع النزعة الفردية هو الوسيلة العليا لإنتاج فرد حريصٍ على مصالحه الخاصة، وجادٌ في تحقيق رغباته وشهواته المختلفة بشتى الطرق والوسائل، ولذلك فإن الفرد في هذه المجتمعات لا يرى لنفسه قيمةً ولا وزنًا إذا عجز عن تلبية رغباته الآنيَّة والمستقبلية.

وبما أن تحقيق ملكية فردية يتوقف على تمتع الفرد برغبة جامحة في العمل والجدية، والنشاط المضاعف، لذلك يجد المرء مبدأ العمل في هذه المجتمعات مبدأ أساسيًا ومهمًّا للبقاء، وأضف إلى ذلك أن العمل أيًّا كان نوعه في هذه المجتمعات، مقدَّس ومقبول وصحي، مادام يحقق للفرد حيازة مال، فليس في هذه المجتمعات عمل دنيء أو وضيع أو شريف، فشرف العمل ودناءته مرتبط بناتجه، فالعمل الذي يترتب عليه جني نتائج جمة هو العمل الشريف والعظيم، وأما العمل الذي

يترتب عليه جني نتائج ضئيلة هو العمل الوضيع الدنيء، والوسائل التي توصل إلى هذه النتائج كلها نسبية وغير ثابتة، فقد يكون الصدق قيمة عظيمة إذا كان ينتج عن الالتزام به تحقيق فوائد كثيرة، وربما كان قيمة دنيئة غير معتبرة إذا كان الناتج عنه ضحلاً وضئيلاً، وكذلك الحال في الأمانة والوفاء والإخلاص، وغيرها من القيم التي لا تتكامل سعادة في الحياة بدونها.

وأيًّا ما كان الأمر، فإن النظم التعليمية تُصمَّم في هذه المجتمعات هادفة إلى تحقيق هذا المبدأ، مستندة إلى وحي مرجعية العلمانية، التي تقصي المبادئ والقيم الإلهية عن دائرة التوجيه والإرشاد، وتوكل إلى العقل والذوق البشريين مهمة تحديد المبادئ والقيم، التي ينبغي اعتمادها والرجوع إليها.

ـ هدف النظم التعليمية الشرقية:

تربية النزعة الجماعية، فإنتاج مجتمع مادي:

لقد أسلفنا القول: بأن الفكرة الشيوعية التي تعتنق المادية الجدلية قد نشأت كردة فعل على الفكرة الراسمالية، التي تتبنى العلمانية القائمة على تأليه الملكية الفردية، والدفاع عنها، بالتالي فإنه من الأمر الجلي الانتهاء إلى القول: بأن الهدف الأسمى والغاية العليا من النظم التعليمية الشرقية: تربية النزعة الجماعية لإنتاج مجتمع مادي

جماعي. ويتحقق هذا الهدف بمصادرة الملكية الفردية التي هي مصدر كل الشرور والأهوال، والفواجع والكوارث.

إن هذه النظم -كما أوضحنا من ذي قبل- تفسِّر المبادئ والقيم في المجتمعات بأنها أفيون، ومخلّفات القديم البائد، ولذلك فلا اعتبار لأية قيمة تقف حاجزاً أمام تحقيق هدف إيجاد مجتمع مادي جماعي. وإن كان لابد من الاعتداد بقيمةٍ، فلتكن تلك القيمة قيمةً تقود إلى انتصار فكرة المادية الجدلية القائمة على مصادرة جميع نوازع الملكية الفردية، في سائر أشكالها ووسائلها.

وبناءً على هذا المنطلق الذي يقوم على القضاء على جميع صور الملكية الفردية، فإن هذه النظم استطاعت أن تنتج مجتمعاً مادياً ينتعش فيه الكسل والعطالة والباطلة، وما ذلك إلا لأن الفكرة في حد ذاتها تتعارض مع الفطرة الإنسانية، وتقتل في الأفراد روح المبادرة والإبداع والابتكار، إذ أن ناتج عمل العامل، وثمار كد الكادح ليست له، ولا حق له فيها على الإطلاق، وإنما لجميع أفراد المجتمع، للعامل منهم وللكسول، للنائم وللصاحي، وهكذا دواليكم.

وعلى العموم، فإنه يمكن القول: بأن أهداف النظم التعليمية السائدة، الغربية والشرقية -في ضوء ما تقدم- أهداف مادية بحتة، تسعى إما إلى إنتاج فرد مادي، وإما إلى إنتاج مجتمع مادي، وكلاهما

خاليان من الجانب الروحي السامي.. وهذه الأهداف المادية لهذه النظم، إنما مردُّها إلى توجيهات مرجعياتها التي تحدثنا عنها سابقًا، ولئن اختلفت تلك النظم بعض الشيء حول الهدف الأولىٰ والأسمىٰ والأعلىٰ، فإنها تتفق من حيث المبدأ على إنتاج شيء مادي، قد يكون فردًا أو ربما كان مجتمعًا، الأمر الذي يحصر اختلاف تلك النظم التعليمية الوافدة في نقطة البدء والتركيز، إذ أنها بعد اتفاقها على ضرورة إنتاج فرد أو مجتمع مادي، تختلف فيما ينبغي البدء به والتركيز عليه، فالنظم الغربية ترى أن الغاية الأولى من نظمها التعليمية إنتاج فرد مادي فمجتمع مادي، ولذلك فإن تربية النزعة الفردية تشكل الغاية الأساس والمهمة الأولى والأخيرة للنظم التعليمية الغربية.

وأما النظم التعليمية الشرقية (الأشتراكية أو الشيوعية)، فإنها ترى أن نقطة التركيز والبدء هي الجماعة أو المجتمع، ولذلك فإن تربية النزعة الجماعية تشكل الغاية التي تروم النظم التعليمية تحقيقها والوصول إليها، وأما تربية وتنمية النزعة الفردية في نفوس المتعلمين، فلا ينبغي التطرق ولا التعرض لها، لأي سبب من الأسباب، وذلك لأن تلك النزعة هي مصدر كل الشرور والآفات، فالفرد في حد ذاته لا قيمة له، ولا ينبغي الاهتمام به كفرد، وإنما ينبغي التركيز وصرف العناية إلى الجماعة.

فكأن الاختلاف بين أهداف هذه النظم يكاد ينحصر في دائرة نقطة البدء والتركيز، إذ أنها تتقاسم الاتفاق على الاهتمام بالجانب المادي، والتركيز عليه، فإنتاج الفرد المادي أو إنتاج الجماعة المادية.. وبناءً عليه، فليست ثمة غرابة في أن ينعدم الإحساس والمشاعر الإنسانية في حياة الأفراد والمجتمعات التي أنتجتها هذه النظم، وأن تغدو المبادئ والقيم المعنوية قضايا نسبية لا قرار لها، ولا دور لها.

ـ القارة الإفريقية وأهداف النظم السائدة:

إن هذه الأهداف على اختلاف درجاتها، غريبة على الحياة في القارة، ووافدة عليها، وذلك لأنها أهداف تشكلت -كما تبدى لنا سابقًا- من خلال ظروف وأوضاع لا تعرفها القارة، ولا تربطها بها أية رابطة، بل هي أهداف تمت صياغتها بعيداً عن الواقع الإفريقي، وظروف الحياة في القارة، وبالتالي عندما استوردت إلى القارة وطُبِّقت في بعض أرجائها، جلبت لتلك الأرجاء صنوف المآسي والفظائع والفواجع والكوارث، لم تعرف القارة حتى هذه اللحظة سبيلاً للخروج منها.

فهدف إنتاج الفرد المادي -على سبيل المثال- أورث القارة أمراض الأنانية البغيضة، والرشوة والحقد والحسد، والفساد السياسي والإداري، والانحلال الخلقي، وغيرها من خصال وأدواء التخلف والتأخر،

والتقهقر، وغدت الانقلابات العسكرية، المبرَّرة وغير المبرَّرة، أساسًا ومبدأ لا ينازع في مشروعيته، طمعًا في الاستئثار بثروات الأمم وخيراتها، والانفراد بها دون الآخرين، مما زاد القارة تخلفًا وتوسعًا، واستمراءً لحياة التأخر والتقهقر والهامشية.

ولئن استطاعت النظم التعليمية الغربية إنتاج الفرد المادي ذي النزعة الفردية، وخلت مجتمعات تلك النظم من فشو أدواء التخلف وخصاله، فإن مردَّ ذلك إلى وجود جملة من السياج القانوني والاجتماعي والنفسي والعقلي، والذي ظلَّ ولا يزال عامل ترشيد وتهذيب لتلك النزعة الفردية، بحيث إذا ما حاولت الحياد والانحراف بالفرد عن المسار المرسوم، كان ذلك السياج مقوِّمًا ومصحِّحًا لاعوجاج النزعة.

ولما تبنت تلك الدول الإفريقية هذه النظم وحلمت بتحقيق هذا المبدأ، لم يكن ثم سياج قانوني قادر على حماية مصالح عامة الناس، الأمر الذي ترتب عليه أن غدت تربية تلك النزعة في شخصية الإنسان الإفريقي عامل هدم وتدمير على سائر المستويات، ويكفيها أن تكون هي السبب في انتشار أمراض التخلف والتدهور التي أشرنا إليها آنفًا (الأنانية، والحقد، والكراهية، والبغضاء، والرشوة، والدجل، والفساد السياسي والإداري...)، وقد عبر عن هذا الواقع أحدُ الباحثين

المعاصرين قائلاً:

« وعندما تم تطبيق الفردية في مجال الأرض، كان ذلك يعني أن مفهومات الملكية الخاصة وانتقال الأراضي من خلال البيع، قد أصبحت سائدة في بعض أجزاء القارة. وتمثل الأمر الأكثر انتشاراً في الفهم الجديد، بأن العمل الفردي ينبغي أن يفيد الشخص المعني وليس جماعة أوسع، مثل القبيلة أو الجماعة العرقية. وهكذا فإن ممارسة العمل الجماعي والتوزيع الاجتماعي على أساس المساواة قد أفسحا المجال لميل نحو التراكم».

ويؤكد الكاتب المذكور وافدية هذه النزعة الفردية على حياة القارة، فيقول: « ... وربما كان المبدأ الأكثر أهمية للتعليم الاستعماري يتمثل... في النزعة الفردية الرأسمالية، ولهذا المبدأ جوانبه السلبية والإيجابية، منظوراً إليه من وجهة تاريخية، مثله مثل الجوانب المختلفة للبنية الفوقية للمعتقدات في أي مجتمع، وقد كانت البرجوازية الأوربية تقدمية حينما دافعت عن الفرد في مواجهة السيطرة المفرطة للأب في الأسرة، وفي مواجهة القواعد الجمعية للكنيسة والمجتمع الإقطاعي.. وعلى أي حال، فإن النظام الرأسمالي مضى بعد ذلك إلى الدفاع عن حقوق الملكية الفردية وحمايتها، والوقوف ضد حقوق جماهير العمال والفلاحين المستغلين. وحينما كان للرأسمالية تأثيرها في إفريقيا في العهد الاستعماري، كانت

النزعة الفردية في طورها الرجعي بالفعل، ولم تعد تخدم تحرير الأغلبية، وإنما تعمل بالأحرى على استبعاد الأغلبية لمصلحة أقلية»[1].

وأما هدف إنتاج المجتمع المادي الذي تبنته النظم الشرقية حينًا من الدهر، فإنه هو الآخر غريب ووافد على القارة، إذ إنه أورثها جملةً من أخلاقيات وأمراض التخلف والتأخر، من كسل ودعةٍ واتكال، إضافة إلى ديكتاتوريات تكيد لكل كادح حر يأبى الخنا والعيش في كنف الآخرين عالةً عليهم، ففي ضوء هذا الهدف البغيض صودرت الممتلكات، واستُولي على الأتعاب، وسُوِّي بين العامل والكسول في ناتج عمل العامل وكدِّه، ووجدت زمرة من الحثالة أتقنوا فن ملاحقة العاملين الكادحين، واختلاق الأكاذيب والأباطيل ضدهم، ثم الوشاية بهم لدى السلطات المسيِّرة.. فإذا كان هذا الهدف لم يجلب لراسميه في عقر ديارهم خيراً ولا تقدمًا ولا تطوراً، فأنَّى له أن يجلب لغيرهم السعادة والهناء والعيش الرغد؟ بل أنَّى له أن يقود إلى تقدم أو تنمية، أو تطور لأي مجتمع من المجتمعات؟!!

وعلى العموم، كلا الهدفين غريبان على المجتمعات الإفريقية، وقد لعبا دوراً هامًا في تعميق تخلف القارة وتأخرها، ولا تزال آثارهما جلية لكل ذي عينين على واقع القارة حتى يأذن الله بفرج من عنده،

---

(١) انظر: والترن، رودني: أوربا والتخلف في إفريقيا، ترجمة القصير، أحمد.. وعثمان، إبراهيم، طبعة ١٩٨٨م، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص٣٧٢ باختصار وتصرف.

يتم فيه تجاوز كلا الهدفين، ويستبدل بهما هدف أسمى وأعلى، وهو إنتاج الفرد الصالح الذي ينطلق من توجيهات الوحي، ويتعامل بفعالية مع الواقع المعيش، ويسعى إلى تحقيق رفاهة شاملة لكل فرد من أفراد المجتمع، تحقيقًا لرسالته الكبرى المتمثلة في إنقاذ البشرية جمعاء من براثن الشر والهلاك.. وليس ثمَّ أمل في تحقيق هذا الهدف ما لم يتم فكُّ الارتباط بين هذه النظم التعليمية الوافدة ومرجعياتها من جهة، وبينها وبين أهدافها التي تحول دون تحقيق هذه الغاية السامية من جهة أخرى.

ثالثًا: تحليل مدى ملاءمة النظم التعليمية السائدة للقارة:

إن النظام التعليمي الواقعي الناجح في تصورنا، هو ذلك النظام التعليمي الذي ينشأ من رحم البيئة ومن خلال ظروفها، ويتلهف نحو البحث عن مشاكلها وحاجاتها، رغبةً في تقديم بلسم شاف لأدوائها وظروفها الاستثنائية، آخذاً في الاعتبار ما للبيئة من خصائص ومداخل، بغية إحداث تغيير عملي ملموس فيها. وبناءً على ذلك، فإن نجاح النظام التعليمي مرهون بمدى توافره على ملاءمة البيئة، ومواكبة ضروريات المجتمع وحاجاته..

وتتحقق الملاءمة من خلال قدرة النظام على تلبية حاجات المجتمع الأساسية، ومشاركته الفعالة في حل أزماته المختلفة عبر الوسائل والمداخل الأساسية من لغة ودين وثقافة، وغيرها من وسائل التأثير على

هذا المجتمع.. وأما المواكبة فإنها هي الأخرى تتحقق في النظام من خلال تمييزه بين ضروريات المجتمع وحاجاته وتحسيناته، ومن خلال مراعاته أولويات المجتمع، وعدم خلطه بين مراتب القضايا.

وعليه فإن أي نظام تعليمي لا يتوافر على هذه الأمور الأساسية، ولا يصدر عنها، فإنه يغدو جالبًا صنوف المعاناة والمآسي إلى المجتمعات، ويصبح مسؤولاً مسؤولية أساسية عن تخلف المجتمعات وتأخرها.

وإذا الأمر كذلك، فإن النظرة المتأملة في النظم التعليمية الوافدة تهدي المرء إلى الزعم بعدم ملاءمتها للواقع المعيش في القارة، وعدم مواكبتها لضروريات المجتمعات وحاجاتها الأساسية، ويتجلى هذا الأمر من خلال اللغة التي تعتمدها تلك النظم مدخلاً للتأثير، ومن خلال ما أنتجته من عقول، بل من خلال حرصها على عدم ربط المتعلم بواقع القارة، وظروفها العويصة. وحريٌّ بنا تجلية هذه الجوانب التي تؤكد عدم ملاءمة هذه النظم للقارة:

- لغة التعليم عامل مؤكد على عدم ملاءمة النظم للقارة:

يتفق علماء التربية والتعليم على كون اللغة أهم عوامل توحيد في حياة أمة أو شعب، فهي دعامة الفكر والثقافة، ومصدر تجانس وتآلف والتئام وتقارب بين الشعوب، وبها يتواصل أفراد أمة واحدة، ولهذا فإنها تلعب دوراً غير منكور في تشكيل النظم التعليمية، وتحديد

توجهاتها وأهدافها، مما يجعلها النواة الأساس التي تنطلق منها سائر اختلافات الخطط والأهداف التعليمية بين النظم.

وإذا كان ذلك كذلك، فإن أي نظام تعليمي يتم بناؤه في لغة غير لغة الأمة أو الشعب، فإنه سيظل خاضعًا من حيث الأهداف والمرجعية والانتماء لأهل تلك اللغة، فاللغة في حقيقتها ليست رموزًا فحسب، بل هي ألفاظ ومعاني ذات مضامين حضارية وثقافية، وهي وعاء ثقافة الأمم وحضاراتها.. وبناء على هذا، فإن ذاك النظام التعليمي سيغدو نظامًا تعليميًا وافدًا، غير مواكب ولا ملائم للبيئة، وربما لعب دورًا في تقسيم المجتمع إلى طبقات متفاوتة، غير قادرة على التواصل والتخاطب.

إن لغة التعليم في سائر أقطار القارة -ما عدا الدول العربية- لغة أجنبية وافدة، أحلها المستغلون غداة استيلائهم على القارة محل اللغات التي كانت توحّد أفراد الممالك والإمبراطوريات التي أبادوها، وقضوا عليها قضاء مبرمًا. وما من شك أن وافدية وغربة لغة التعليم عن المتعلم، تشكل في حد ذاتها عقبة كأداء في استيعاب المعلومات والمعارف، وذلك لأن المتعلم يصرف جزءًا من سنوات عمره الدراسي سعيًا وراء إجادة اللغة، بدلاً من البدء بتلقي المعلومات والمعارف الأولية، كما أن ثقافة المتعلم تظل موجهة ومرشدة من قبل المعلومات والمعارف، التي يتلقاها من خلال المراجع والمؤلفات المكتوبة بتلك اللغة، الأمر الذي يجعله في نهاية المطاف شخصية اتكالية، غير قادرة على الفكاك

عن عقدة الشعور الدائم بالنقص والإعجاب المستمر بالناطقين بتلك اللغة، وربما هالته الثقافة المضمنة في تلك المراجع، فعندئذ يلوذ بتقمصها وابتلاعها، والدفاع عنها حتى آخر رمق من نفسه.

إن غربة لغة التعليم عن واقع البيئة، كانت غاية مقصودة من قوى الاحتلال، التي تعاقبت على نهب وسرقة خيرات القارة خلال قرون عديدة، فقد أدركت تلك القوات الغازية أن الرهان على القوى العسكرية المادية وحدها رهان خاسر وزائف، وخاصة أن المعارضة العسكرية أضحت تتنامى بشكل ملحوظ في سائر أرجاء القارة، ومن الممكن لها أن تؤتي ثمارها في القريب العاجل، ولذلك فإنه لابد من البحث عن سلاح آخر غير مادي بحت، وقد كان سلاح الاستيطان العشوائي، والتوزيع التخبطي لأقطار القارة غاية مقصودة، بحيث تغدو الحاجة ماسة إلى لغة موحدة للتركيبات السكانية الجديدة. ولقد كانت الحياة في القارة قبل الاحتلال، حياة قبلية مترابطة ومتناسقة، إذ كانت ثمة لغة موحدة للقبائل بحكم سكناها في مكان واحد، الأمر الذي كان يشكل في حد ذاته مصدر قوة، ومقدرة على التكيف والتعاون والانسجام بين أفراد القبائل المختلفة.

إن سني الاستغلال واحتلال خيرات القارة لم تخلُ من التفطن لاختلاق أحوال وظروف عويصة، ما كان للقارة ولا لقادة استقلالها الأوائل القدرة على إزاحتها وإزالتها إبان تسلمهم مقاليد الحكم

والقيادة، فالتركيبة العجيبة والتوليفة الغريبة بين سكان الأقطار التي اختلقوها في القارة، عملت على تعميق حاجة القارة إليهم، وإلى نظمهم التعليمية.

إن التوزيع الجغرافي العشوائي للقبائل الناطقة باللغة الواحدة، وتجزئة الممالك والإمبراطوريات الكبرى وتشتيتها، والاستيطان العشوائي للجماعات القبلية المختلفة جنساً ولغة وديناً في بقاع مختلفة ومتعددة، تم كل ذلك لتحقيق غاية تتمثل في الإبقاء على إمكانية تأجيج نيران الحروب الأهلية(١) أمراً سهلاً لا يتطلب بذل كبير عناء، وقد أكد هذا الأمر تقرير اللجنة الاقتصادية التابعة لهيئة الأمم المتحدة عام ١٩٦٢م، والذي جاء فيه ما نصه: « ... لا توجد مناطق أخرى في

(١) أكد مؤلفو كتاب: "Conflict in Africa" أن هذا الاستيطان العشوائي، وتداخل القبائل المختلفة ثقافة وتقاليد، إضافة إلى نوعية التعليم المقدّمة على مستوى القارة، تقف هذه الأمور كلها عوامل قوية في اشتعال الحروب الأهلية واستمرار إمكانيتها في سائر أقطار القارة، الأمر الذي تهدف إلى تحقيقه قوى الاستغلال، وعملت من أجله، بناءً على قاعدة: «فَرِّقْ تَسُدْ». ولمزيد من التوسع ينظر في هذا الكتاب القيم:

Oliver, Furley: Conflict in Africa, 1995, Tauris Academic Studies, London, UK.

ومما ينبغي إضافته إلى ما سبق، تنشيط تجار الأسلحة، وذلك ببيع أسلحتهم لمختلف القبائل المنتشرة وغير المتجانسة، تمهيداً لاشتعال نيران الفتنة والصراع بينها، والطريف في هذا الأمر أن أسعار تلك الأسلحة التي تُباع على مستوى القارة أسعار رمزية للغاية، ولذلك فإن قيام حركات التمرد من أسهل ما يكون، وسرعان ما تجد تلك الحركات مساندة وتأييداً من قبل المستعمرين المستغلين، الأمر الذي ليس له من تفسير سوى رغبة قوى الاحتلال حتى هذه اللحظة في الإبقاء على القارة متخلفة متدهورة، إذ لا تقدم ولا تطور في ظل ظروف اللااستقرار والحروب المدمرة. ولمزيد من تحليل علمي لدور قوى الاحتلال في الحروب الأهلية في القارة، يراجع كتاب:

Afighbo, Ayandele, Cavin, Cooper, Palmer: THE MAKING OF MODERN AFRICA. The nineteenth Centur. Volum 1. (1990, Longman Group, London, UK) pp354-356.

العالم بهذا العدد الكبير من الدويلات الصغيرة، صغيرة من حيث الإنتاج، ومن حيث السكان »[١].

وأما "رولاند أوليفر" و"جون فينج" فقد أكدا في كتابهما (تاريخ إفريقية) هذا الأمر عندما قالا: « وقد قامت الدول الاستعمارية بتمزيق إفريقيا كتأمين لها في المستقبل، عملت بريطانيا لوحدها على تجزئة ما استولت عليه من أرض إفريقية إلى أربعة عشر جزءاً، وكذلك فعلت فرنسا بأن قسمت مناطق نفوذها إلى أكثر من ذلك »[٢]. والأدهى من هذا كله، أن هذه التجزئة انبنت على النظرة إلى القارة كأنها « خالية من السكان، وكأن لا تاريخ لها، ولا كيانات سياسية فيها، ولا علاقات تربط بين شعوبها، واقتسموا قطعًا مستطيلة أو مربعة تفصل بينها حدود مستقيمة، أو بحيرة أو مجرى نهر أو سواه، فجزأوا شعوبًا وشرذموا أمماً. ولما استقلت المستعمرات في نطاق حدودها الاستعمارية، نشأت فيها عدة مشاكل تحتاج إلى معالجة دقيقة للعودة إلى الأصول، وللجمع بين الشعوب الممزقة على أسس تاريخها وإثنيتها، وما إلى هذه الإثنية من عادات وتقاليد ومعتقدات، وما فيها من ثوابت اجتماعية وعرقية »[٣].

---

(١) انظر: United Nation Statiscal Year Book, New York, 1955-1974.

(٢) انظر: فليجة، أحمد نجم الدين: إفريقية -دراسة عامة وإقليمية- ١٩٧٨م، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، ص٨٥ وما بعدها.

(٣) انظر: روكر، يوسف: إفريقيا السوداء سياسة وحضارة، ١٩٨٦م، توزيع بيروت، بيروت، لبنان، طبعة ثانية، ص٥٥ وما بعدها.

وعلى العموم، فإن الوضع السكاني المفتعل والتركيبة الغريبة العجيبة، أوجدا سؤالاً مركزيًا وعويصًا غداة الاستقلال والتحرير.. تمثل ذلك السؤال المركزي حول اللغة، التي ينبغي اتخاذها لغةً للتعليم والاتصال والتخاطب بعد هذه التوليفة العجيبة والتركيبة الغريبة، وما كان ثمَّ من جواب يحظى بقبول الجميع إلا ذلكم الجواب المتمثل في لغة المستغل، فهي اللغة التي توحّد بين سائر القبائل، ومن ثم فإن ثقافته ومنهج حياته ستصبح هي الأخرى ثقافة المتعلمين ومناهج حياتهم، سواء رغبوا في ذلك، أم عزفوا عنه.

إن التركيبة السكانية، والدمج العشوائي بين القبائل المختلفة في أغلب القارة، ظلت وستظل مصدر قلق وعدم استقرار وعامل اضطراب مستمر للقارة.. فبينما كانت التركيبات والتجمعات السكانية في القارة متميزة بالانسجام والتواصل، أمست بعد قدوم قوات الاستغلال مشتتة ومختلطة ومفككة وغير منسجمة ولا مترابطة، فثمة جماعات أقلية وافدة في قلب أغلبية أصلية حينًا، أو في داخل جماعات أقليات أخر، وقد فطن المستعمرون لاستراتيجية ذكية تمثلت في التعاطف والانحياز الدائم للأقليات الوافدة[1] ضد الجماعات أو الأقليات

(١) ولعل أسطع برهان على هذا السلوك الاستعماري قبيلة التوتسي في بوروندي، فهذه القبيلة أقلية وافدة، وتشكل ما بين ١٥-٢٠٪ من سكان بوروندي، غير أنها تستحوذ على الأراضي والثروة الحيوانية، إضافة إلى تمكنها من حكم البلاد على حساب الأغلبية الأصلية الساحقة «الهوتو»، وعندما زرعت قوى الاستغلال هذه الأقلية الوافدة في قلب الأغلبية الأصلية سلّموها مقاليد =

الأصلية، وتبنوا سياسة الاستعانة المباشرة بأفراد الأقليات المستوردة من أماكنها الأصلية، فعهدوا إليهم القيام بمهام الإدارة والقيادة، إيمانًا منهم بأن تلكم الأقليات لا يمكن لها أن تفكر في خيانتهم أو الخروج على أمرهم مهما كانت الظروف والأحوال، الأمر الذي عمَّق بقاءهم وساعدهم على إطالة وجودهم مستغلين لخيرات القارة.

والتأكد من هذا الزعم، لا يتطلب سوى إلقاء نظرة عجلى على مواقع أفراد ممالك وإمبراطوريات قديمة مزقها الاستعمار، وأبادها إبادة كاملة، فإمبراطورية التوتسي في شرق القارة على سبيل المثال، كانت تشكل بمجموعها قبل مقدم قوات الاستغلال (الاستعمار) مملكة متجانسة ومترابطة، وما أن وطئوا أراضي تلك المملكة المترامية الأطراف حتى قطعوها إربًا إربًا، فدفعوا بمجموعات منها إلى أقطار مجاورة، فجزء منها في بورندي، وآخر في رواندا، وثالث في يوغندا

= الحكم، ووظفوها في سائر الوظائف، وصيّروهم قبيل خروجهم إقطاعيين أرستقراطيين.. وأما الأغلبية «الهوتو» فقد صيّروهم عبيداً وطبقة دنيا في عقر ديارهم، ولاتزال هذه الوضعية الشاذة تحكم الواقع البورندي على الرغم من محاولات الأغلبية إزاحة هذه الأقلية عن الحكم، الأمر الذي دفعت أغلبية الهوتو ثمنه باهظًا من الأرواح.. فخلاصة القول: إن انحياز قوى الاستغلال إلى الأقليات الوافدة المزروعة عمداً جلية. ولمزيد من المعلومات حول هذا السلوك الاستعماري البغيض يراجع: بغدادي، عبد السلام إبراهيم: الوحدة الوطنية ومشكلة الأقليات في إفريقيا، ١٩٩٢م، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ص٢٠٢-٢٤٥. وكتاب:

Christopher, A.J: Colonial Africa (1984, Croom Helm, London & Canberra).

فقد كشف هذا الكاتب هو الآخر هذا الأمر تحت عنوان: "Settlers" ، من ص ١٢٢-١٩٢، وأورد كلامًا نفيسًا حول هذا الموضوع يمكن الرجوع إليه لمزيد من المعلومات.

ورابع في زائير، وهم في هذه الأقطار كلها لا يشكّلون أغلبية مطلقة بل أقلية أقليةٍ في بعضها.

وأما مملكة ما نديغو في غربي القارة، فقد كان أفرادها محكومين بقيادة واحدة، قضت عليها قوات الاستغلال، وجزّؤوا أبناءها على عدد من الأقطار، فجزء منهم في مالي، وآخر منهم في غينيا، وثالث منهم في سيراليون، ورابع منهم في ليبيريا، وخامس منهم في بوركينا فاسو، وسادس منهم في ساحل العاج.. إلخ. ولا يشكلون في هذه الأقطار كلها أغلبية مطلقة.

وأما إمبراطورية «الفولاني»، في غربي إفريقيا[١]، فقد عملوا أيضًا على تفتيتها، وتشتيت الجنس الفولاني، بحيث غدوا موزعين على ربوع متعددة في القارة، فجزء كبير منهم في غينيا، وآخر في مالي، وثالث في موريتانيا، ورابع في السنغال، وخامس في النيجر، وسادس في بوركينا فاسو، وسابع في نيجيريا، وهكذا... وهم في هذه الأقطار كلها لا يشكلون أغلبية مطلقة، بل هم أقليات في بعضها.

إن سياسة التعاطف والتعاون مع الأقليات المزروعة، أورثت القارة قابلية مستمرة لاشتعال نيران الحروب الأهلية في أرجائها، وذلك لأن

---

(١) انظر ما كتبه إبراهيم، عبد الله عبد الرازق، المسلمون والاستعمار الأوربي الإفريقي، ١٩٨٩م، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص٣٧ وما بعدها، وذلك حول إمبراطورية الفولاني التي قضت عليها قوى الاستغلال، وجزأتها تجزئة مقصودة!

تلك الأقليات المستوردة حظيت بكل أنواع المساندة المادية والمعنوية، ودرِّبوا في أعلى مراكز التدريب والتأهيل المهني والقيادي في دول الاستعمار والاستغلال، الأمر الذي جعلهم ويجعلهم قوة متمكنة قادرة -في أكثر الأحيان- على مواجهة الأكثرية المهملة، ولعل الأحداث الأخيرة في رواندا وبورندي وزائير خير برهان وآكد دليل على هذا الزعم.

إن تقديم قوات الاستغلال تلك الأقليات على الأكثريات وتفضيلهم إياها على الأغلبية، سواء في مجالات العمل الاقتصادي، أو التعليمي، أو السياسي، أو الإداري، قصدت منه -كما أشرنا من قبل- الحفاظ على وجودها وبقائها، وذلك لأن تلك الأقليات المزروعة في سائر أقطار القارة ما كان لها لتحلم بمنازعتها، ولا بمطاردتها، طالما أنها تسهر وتعمل من أجل الحفاظ عليها هي الأخرى، وتقدمها على سائر الأقليات، بل على السكان الأصليين.

وهكذا، يستطيع المرء أن يدرك الأهداف الكامنة وراء التوزيع الجغرافي العشوائي، الذي لم تراع فيه « . . . المقومات الأساسية للأمم من لغة، ودين، وأصل، وتاريخ مشترك، فهناك بلدان كثيرة (في القارة) تقطن كل واحد منها شعوب ذات لغات متعددة، وأديان مختلفة، وأجناس متباينة من حيث الأصل، ومن الطبيعي في مثل تلك البلدان

أن تشعر كل طائفة بكيان قومي مستقل عن بقية الطوائف»[1].

فصفوة القول هي: إن عملية التجزئة المفتعلة لم تكن في صالح الشعوب الإفريقية، وهي التي أورثت القارة تعددية تضاد في الثقافات والأحزاب والسياسات، وقد كانت تلك التعددية التضادية التناقضية عقبات وضعت -قصداً- في طريق الوحدة الإفريقية، وتحقيق أي تقديم أو تطور في القارة على جميع المستويات.

وبطبيعة الحال لا تنفرد القارة الإفريقية بهذا الوضع المأسوي للتركيبة السكانية، فالدول الآسيوية التي طالتها قوات الاستغلال لم تسلم هي الأخرى من هذه السياسة، فمعظم دول جنوب شرقي آسيا كانت مسرحاً للاستيطان العشوائي المتعمد[2].

---

(١) انظر: عبد الله، محمد حسين: وقفات مهمة في التاريخ الإفريقي، ١٩٨٢م، دار الرفاعي، الرياض، ص١١٨-١١٩.

(٢) ويمكن للمرء ملاحظة هذا الواقع في بعض دول جنوب شرقي آسيا، مثل ماليزيا، فهذا البلد يتكون من ثلاثة أجناس، الجنس الملايو -وهم سكان البلد الأصليون- ويشكلون أغلبية السكان.. وأما الجنس الثاني، فهو الجنس الصيني، استوردهم المستعمرون وزرعوهم في قلب الدولة الماليزية، وأوكلوا إليهم مهام الإدارة وشؤون المال والاقتصاد.. أما الجنس الثالث، فإنه الجنس الهندي، استجلبهم الاستعمار، ووظفوهم في الخدمة اليدوية الشاقة. وأما سكان البلد الأصليون، فقد مارسوا ضدهم سائر صنوف الإيذاء والتضييق وحالوا دونهم ودون أي تقدم أو تطور، حتى إذا ما ثار السكان وطالبوهم بالرحيل، فإذا ممتلكات البلد وخيراتها كلها التي كانوا يسيطرون عليها، أحالوها إلى الجنس الصيني، الذي كان يكنّ لهم كل الولاء والتقدير، وما هي إلا سنوات معدودة، فإذا بحرب أهلية مدمرة تشتعل بين الملايو والصينيين، تلك الحرب التي انتهت بانتصار السكان الأصليين -الملايو- على الأقلية الصينية المزروعة، وبطبيعة الحال، ليست دولة ماليزيا في جنوب شرقي آسيا هي التي عانت ولا تزال تعاني من وجود هذه الأقليات المزروعة، ففي أندونيسيا القريبة منها أقلية صينية مزروعة.

ومهما يكن من شيء، فإن لغة التعليم في القارة ستظل عامل تغريب أو تشريق للنظم التعليمية فيها، وستظل مصدراً خصباً لاستمرار القارة في تبعية النظم المستوردة، والصدور عنها في كل الأحوال، ما لم تتمكن القارة من إنتاج مصادر معارفها بلغتها المحلية، التي لابد من أن تواكب التطور والتقدم المستمرين.

العقول التي أنتجتها النظم السائدة دليل على عدم ملاءمتها للقارة:

لئن كانت لغة التعليم السائدة في جلّ أقطار إفريقيا أهم واجهة تؤكد وافدية النظم التعليمية في القارة، فإن ثمة أمراً آخر قريناً يؤكد هذه الوافدية، وهو نتاج تلك النظم التعليمية من الأفراد والجماعات، ونوعية الحياة التي تنتشر في أرجاء القارة اليوم. . فالنظم التعليمية في حد ذاتها عبارة عن مصانع تصنع أجيالاً إما أن يكونوا جيدين، أو غير جيدين، وهي المسؤولة أولاً وآخراً عن تقدم المجتمعات وتخلفها، فالمجتمعات الراقية المستقرة التي عرفها التاريخ البشري، كان وراء رقيها وتطورها نظم تعليمية راقية مكينة متمكنة، وكذلك الحال في المجتمعات المتخلفة عبر التاريخ[1].

---

(١) وقد أورد الأستاذ الدكتور مقداد يالجن في كتابه: العوامل الفعالة المؤثرة في النظم التربوية، كلاماً نفيساً يؤكد هذا الأمر، وهذا نصه: «إن تقدم المجتمع وتخلفه بصفة عامة، مرتبط بنظامه التربوي ارتباطاً وثيقاً، ذلك أننا عندما نتتبع تاريخ النهوض والانتكاسات في المجتمعات الغابرة والحاضرة نجد وراء ذلك نظاماً تربوياً ناجحاً أو فاشلاً. والسبب في ذلك أن النظام التربوي =

وبناء على ذلك، فإن نظرة متفحصة في واقع نتاج النظم التعليمية تؤكد للمرء وافديتها وغربتها، إذ أنها فشلت حتى هذه اللحظة، عبر تلك العقول التي أنتجتها، وتقمصت مبادئها ومناهج حياتها، في إحداث أي تقدم، بَلْهَ أي تطور لأية بقعة من بقاع القارة. . فعلى الرغم من مضي عقود زمنية على تطبيقها في القارة، غير أنها لم تقدر على إنتاج أجيال قادرة على انتشال القارة من حالتها الراهنة المتخلفة، ولكنها عمَّقت جراحها، واستنزفت خيراتها، ولم تتمكن تلك الأجيال المعدَّة، حسب توجيهات ومبادئ تلك النظم، من الانتقال بالمجتمعات الإفريقية، غربًا وشرقًا، من دركات التخلف إلى درجات التقدم والرقي والتطور.

وكل ما يمكنه قوله هو: إن هذه النظم عملت على إعداد أجيال تعاني «ألوانًا من التضارب والتناقض والتصارع في توجهاتها وخططها وتصوراتها، مما عطل الجهود، وشل الكثير منها، بدلاً من مساهمتها في حل مشكلات المجتمع، ووقف عائقًا أو عطّل حينًا من الدهر ذلك التقدم وحلول مشكلات المجتمع. . ولم تعد (هذه النظم) قادرة على

= بمؤسساته يعد مصانع الرجال والأجيال، فإذا كانت المصانع جيدة متقدمة، فإنها تصنع أجيالاً متقدمين يدفعون عجلة التقدم إلى الأمام في كافة المجالات الحياتية والحضارية بقدر مهارتهم العلمية والفنية، وبقدر روح التضحية من أجل تحقيق أهداف الأمة ورفعة مكانتها بين الأمم، وإذا كانت تلك المصانع متخلفة، فإن منتجاتها ستكون متخلفة أيضًا»، انظر يالجن، مقداد: العوامل الفعالة المؤثرة وآثارها على المجتمع والإنتاج الفكري والعلمي ووجوه الاستفادة منها في تربيتنا، ١٩٩٤م، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، الرياض، طبعة أولى، ص١٢.

توفير القوى البشرية لحركة الحياة في المجتمع، وبالتالي (فإنها تعاني في حد ذاتها) مشكلات التخلف.. وتعمّق الهوة الثقافية القائمة في القارة بين التربية والواقع»[١].

وليس لذلك من سر سوى أن تلك النظم غير وثيقة الصلة بالواقع الإفريقي، ولا تستهدف في حقيقة أمرها تحقيق أي تقدم للقارة، بقدر ما تستهدف الإبقاء على القارة متخلفة متأخرة، عبر عملائها، والمفتونين بها، وذلك لأن تقدم القارة وتطورها يؤديان إلى فقدان مصممي تلك النظم أزِمَّة امتصاص خيرات القارة الكثيرة من أراض زراعية، ومعادن نفيسة من ماس، ونحاس، وذهب، وحديد، ومن مواردها الطبيعية الثرية المتنوعة[٢].

تجاهل النظم أولويات مجتمعات القارة وضرورياتها الأساسية، دليل على عدم ملاءمتها:

لئن كان فشل النظم التعليمية المستوردة في تخريج أجيال قادرة على معالجة مشكلات القارة، والارتقاء بمستوى الحياة فيها إلى مستوى أفضل، لئن كان ذلك أمارةً ساطعة على عدم ملاءمتها للقارة، فإن تجاهلها لواقع القارة، وإصرارها على عدم ربط العملية التعليمية

---

(١) انظر: أبو العينين، علي خليل: أصول الفكر التربوي الحديث بين الاتجاه الإسلامي والاتجاه الغربي، ١٩٨٦م، دار الفكر العربي، القاهرة، ص٤٢٤-٤٢٥ بتصرف.

(٢) See: W.E. ABRAHAM: THE MIND OF AFRICA. (1962. Chicago, The university of Chicago Press,) pp192-193.

بأهداف المجتمعات الإفريقية، هو الآخر أمارة واضحة على غُربة هذه النظم وعلى وافديتها، إذ أنها -منذ الوهلة الأولى- عملت على مصادرة النمط التعليمي الذي كان شديد الصلة والوثوق بالحياة الإفريقية، وكان شديد الارتباط بأهداف المجتمعات قبل مقدم قوى الاستغلال والاحتلال. إذ كانت برامج التدريس ومناهجه -كما يذكر بعض العلماء المؤرخين- مقيدة بمراحل معينة في حياة كل فرد، وبشكل خاص مرحلة التنشئة، وفي مراحل لاحقة من حياة المرء، حتى إذا قدمت قوى الاستغلال، واستولت عى خيرات القارة، أقصت ذلك النمط التعليمي السائد، واستبدلته بنمطها التعليمي، لتحقيق أهدافها الخاصة، وطبقوا دون تفكير «مناهجهم الدراسية دون إشارة إلى الأوضاع الإفريقية، لكنهم فعلوا ذلك عن عمدٍ في أحيان عديدة للتشويش والتعمية»[١].

ولئن كان من المتفق عليه أن التعليم هو سبيل الفهم والإدراك، فأساس التغيير والتطوير والتقدم للأمم والأقطار، بل إذا كان العلم هو أساس التمكن والتمكين في الأرض[٢]، فإن النظرة المتمعنة في النظم التعليمية السائدة في القارة تؤكد عجزها الجلي عن الإسهام حتى هذه

---

(١) انظر: أوربا والتخلف في إفريقيا (مرجع سابق)، ص٣٦٢ باختصار.

(٢) انظر: Basil Davidson: Modern Africa Social & Political History. (1989, Longman, London, 2nd edition,) P186.

اللحظة في إحداث أي تغيير تنموي ذي بال، فأوضاع جل أقطار القارة قبل رحيل المستعمر لا تختلف من حيث الواقع عن أوضاعها الراهنة، وإن كان ثم تغيير يمكن الإشارة إليه، فإنه -مع كل الأسف- تغيير من سيئ إلى أسوأ، فحروب أهلية طاحنة في أرجاء كثيرة من القارة لا تعرف انقطاعًا، ومجاعات مفنية تغيب عن قطر لتظهر في قطر آخر بين الفينة والأخرى، وانقلابات دموية لا متناهية تترى تتوالى على غربي القارة وشرقيها، وعلى شماليها وجنوبيها ووسطها، وحركات تمرد تجتاح قطرًا تلو آخر.

إن الأحوال والأوضاع المعرقلة لمشاريع التنمية والتقدم، لا يجد لها المرء ذكرًا في المقررات الدراسية التي يتلقاها الطلاب على مقاعد الدرس، في جميع مراحل التعليم، وتفتقر دوائر البحث العلمي والمؤسسات التربوية في أكثر أقطار القارة إلى دراسات ميدانية تجلّي الأسباب الكامنة وراء انتشار هذه الآفات والأوبئة. وأما الدراسات العلمية التي تُعنى بتحليل هذه الأوضاع تحليلاً علميًا دقيقًا، ينطلق من واقع الحياة الاجتماعية والتركيبات السكانية المعقدة، فهي الأخرى لما تحظ باهتمام وزارات البحث العلمي والتعليم العالي في القارة، وحدّث ولا حرج عن ضحالة الميزانيات والرواتب التي تُرصد للبحث العلمي، وللعلماء المخلصين في خدمة دينهم ومجتمعاتهم!

آثار النظم التعليمية الوافدة على الشباب الإفريقي

إن النظم التعليمية إنما يجري تنظيمها من أجل أن تقوم بوظيفة الدعامات للمجتمعات، ويقوم المتعلمون من الجماعات العمرية الشابة بشكل تلقائي بتطبيق القيم والعلوم والمعارف التي تلقوها على مقاعد الدرس والتحصيل، في الواقع الذي يعيشون فيه، وذلك حينما يأتي عليهم دورهم في قيادة مجتمعاتهم وصنع قراراتها والتخطيط لمستقبلها. ولذلك فإن جميع النظم التعليمية تستهدف بالتغيير والتأثير الذي تسعى إليه، الجماعات الشبابية، باعتبارها عصبة الأمم ومستقبل المجتمعات، ووقودها الذي لا ينطفئ.

لئن كنا قد حاولنا -من خلال ما مضى- التأكيد على وافدية النظم التعليمية السائدة في سائر أرجاء القارة، سواء على مستوى مرجعياتها، أو على مستوى أهدافها، أو على مستوى ملاءمتها للواقع الإفريقي، فإن هذه النظم تركت -بطبيعة الحال- آثارًا فكرية وأخلاقية واجتماعية في بنية المجتمعات الإفريقية بشكل عام، كما أنها لاتزال بمرجعياتها وأهدافها تؤثر -سلبًا وإيجابيًا- في توجهات ومنطلقات الشباب الإفريقي، شرقًا وغربًا.

وتأثير هذه النظم على جيل الشباب، شامل وعام، إذ ثمة تأثير فكري انتمائي، وهناك تأثير خلقي قيمي، وهنالك تأثير اجتماعي ثقافي. ونظرًا إلى تنوع وتعدد آثار هذا النظم على الشباب الإفريقي، فإننا نرى أن نكتفي بإيراد أهم الآثار، وذلك على مستوى نظرة الشباب إلى دينهم، وعلى مستوى أهدافهم في الحياة، ونظرتهم إلى المجتمعات التي يعيشون فيها وينتظرون دورهم في صنع قراراتها وتحديد مصائرها.

آثار النظم التعليمية الوافدة على الشباب .. على مستوى التدين

لقد أسلفنا من قبل أن النظم التعليمية الغربية تعتنق العلمانية مرجعية موجِّهة لمضامين ومحتويات مناهجها ومقرراتها الدراسية، وأوضحنا أن علمانية الحياة الغربية (فصل الدين عن الحياة) لا تتوقف على علمانية السياسة فحسب، ولكنها تشمل علمانية التعليم، بحيث يغدو تعليمًا ماديًا قائمًا على التنكر لمرجعية الدين في توجيه العملية التعليمية، وعلى ضرورة الفصل بين الديني والدنيوي، وعدم المزج والخلط بينهما لأي سبب من الأسباب، إذ إن مجال التدين ومكانه في هذه النظم هي دور العبادة في كنيسة، أو معبد، أو

مسجد، الأمر الذي ترتب عليه فقدان التوازن بين الجانب المادي والأدبي في حياة الشباب الإفريقي الذي أعدته هذه النظم.

وبينا أيضاً أن النظم التعليمية الشرقية الوافدة هي الأخرى تنطلق من وحي مرجعية المادية الجدلية، التي تنظر إلى القيم والأخلاق في المجتمع كأنها شذوذ، وانحراف، ورجعية، وسبيل لكل تخلف، ولذلك فإنها تستبعد كل ما هو دين من مناهجها ومقرراتها الدراسية، وتسعى جاهدة لتخريج أجيال تلعن الدين، وتطارد المتدين للتنكيل والزج به في أعماق السجون، وتقيم الحياة على أساس إلحاديٍّ محض.

إن تبني المجتمعات الإفريقية هذه النظم بمرجعياتها، أثّر ولايزال يؤثر في منطلقات الأجيال الشابة، وفي نظرتها إلى مبادئ دينها وقيمها، وعلاقتها بالحياة الاجتماعية. ولئن كان الدين الإسلامي يشكل دين أغلبية سكان القارة من حيث النسبة السكانية، فإن هذه النظم بمرجعياتها عملت -عن قصد- على إسقاط واقعها وظروفها على واقع القارة وظروفها المختلفة تمام الاختلاف، إذ أنها سوت بين الأديان، ونظرت إلى القارة كأنها ذات أغلبية نصرانية تعتنق الدين الكنسي، والحال أن الإسلام بمبادئه الغراء وأهدافه السامية، يرفض التسلط والاعتداء والوصاية على الآخرين.

إن هذه النظم الوافدة وبإسقاطها مرجعياتها على الواقع الإفريقي، تركت بذلك آثاراً فكرية على الشباب الإفريقي المسلم، إذ أنها جعلت الأجيال التي تخرجت عليها تؤمن بضرورة الفصل بين العلم والدين مطلقًا، بغض النظر عن أن يكون الدين الذي يفصل بينه وبين العلم دينًا كنسيًا، أو دينًا منزلاً من عند الله جل جلاله، كما جعلت منها أجيالاً تفهم دينها الإسلام فهم الإنسان الغربي أو الشرقي لدينه الكنسي المحرَّف، ودوره في توجيه الحياة بجميع شعابها، بل إن هذه النظم خرَّجت أجيالاً تقفو أثر واضعيها في الدعوة إلى ضرورة فصل الديني عن السياسي، وعن الاجتماعي، وعن الإداري، وعن الاقتصادي، وعن القانوني، حتى إذا ما شاء القدر فتبوأت تلك الأجيال مراكز صنع القرارات والقيادة والإدارة، تبنت شعاراً مفاده عدم صلاحية الدين –أي دين– لتوجيه الحياة السياسية والاقتصادية والتربوية والتعليمية والاجتماعية، وانطلقت مدعمة مقولة «الغير» التي تزعم عدم قدرة الدين –أي دين– على إمداد المجتمع بحاجاته الروحية والمادية، وكثيراً ما توهمت تلك الأجيال أن علمانية ومادية الحياة بصفة عامة، وعلمانية التعليم وماديته بصفة خاصة، هي السبيل الأوحد للحفاظ على وحدة المجتمعات، ووحدة الأمم، وعلى تحقيق ما حققه الغرب أو الشرق من تقدم أو تطور.

إن هذه النظم قويت على تخريج أجيال من الشباب -يدين بالإسلام- بيد أنها عانت ولاتزال تعاني اضطرابًا وتخبطًا في الفكر والمعتقد، بحيث إنها غدت ترى انفصامًا بين حقائق دينها، وبين الواقع الذي صنعته تلك النظم، وعملت على الحفاظ عليه.. ويمكن للمرء أن يلحظ هذا التخبط والاضطراب في فكر الأجيال التي صنعتها تلك النظم من خلال خفة تدينها، وغربتها عن واقعها، وطغيان «المادية والتشكيك، إلى حد انقطع به الكثيرون عن الاتصال بخالقهم»[1]، وأضف إلى ذلك أن ما تعرفه تلك الأجيال عن حياة الغرب أو الشرق يفوق كثيرًا ما تعرفه عن دينها وعقيدتها.

إن هذه النظم التعليمية الوافدة، الغربية والشرقية، قصدت من إبعادها الدين الكنسي أو غير الكنسي (الإسلامي)، تخريج نشء حر طليق عديم المسؤولية، فاقد الإحساس، وكما قصدت -على مستوى القارة- تخريج أجيال من الشباب الإسلامي مضطربة في فكرها وفي تصورها للإنسان والكون والحياة، بحيث تغدو تؤمن إيمانًا قاطعًا بأن الإسلام لا يمكن له أن يمد المجتمع بحاجاته الروحية والمادية معًا، وتؤمن بأن الدنيوي عديم العلاقة والارتباط بالأخروي، وأن علاقة المرء بربه لا ينبغي لها أن تتجاوز جدران المساجد وأماكن العبادة، ومن ثم كان

---

(١) انظر: الجمالي، محمد فاضل: فلسفة تربوية متجددة، أهميتها للبدان النامية، ١٩٥٦م، دائرة التربية في الجامعة الأمريكية، ومطابع دار الكشاف، بيروت، ص٤٢، وما بعدها.

لابد لهذه الأجيال من التبرؤ من الديني الموجه للحياة والمرشد لها، واعتناق الفكرة العلمانية أو الفكرة المادية، فإحدى هاتين الفكرتين هي التي تجلب للقارة تنمية شاملة، وتقدمًا باهرًا.

إن النظرة المتفحصة في آثار هذه النظم التعليمية الوافدة على الشباب الإفريقي المسلم، من حيث تدينه والتزامه بمبادئ دينه، تهدينا إلى الاعتراف بأنها تمكنت من تخريج جيل من الشباب «فارغ الأكواب، ظمآن الشفتين، مصقول الوجه، مظلم الروح... كليل البصر، ضعيف اليقين... إن المدرسة (النظم التعليمية) قد نزعت منهم العاطفة الدينية، فأصبحوا في خبر كان، أجهل الناس لنفوسهم، وأبعدهم من شخصياتهم... مؤمنون ولكن لا يعرفون سر الموت، ولا يؤمنون بأن لا غالب إلا الله... قلوب قاسية، وعيون لا تعفُّ عن المحارم، وقلوب لا تذوب بالقوارع، كل ما عندهم من علم وفن، ودين وسياسة، وعقل وقلب، يطوف حول الماديات، قلوبهم لا تتلقى الخواطر المتجددة، وأفكارهم لا تساوي شيئًا، حياتهم جامدة واقفة متعطلة»[1].

والأدهىَ والأمرُّ من كل ذلك، أن هذه الأجيال لما آلت إلى أكثرهم مقاليد الحكم والقيادة في بلدانهم ومجتمعاتهم، كانوا أكثر حماسة في إقصاء الدين الإسلامي عن دائرة توجيه الحياة وإرشادها، بل حاولوا

---

(١) انظر: الندوي، أبو الحسن علي: روائع إقبال، ص٥٥-٥٩، نقلاً من كتاب: «نحو منهج إسلامي في التربية والتعليم»، مرجع سابق، ص٧٣-٧٤ بتصرف.

بكل ما أوتوا من قوة التأكيد على ضرورة الفصل بين الديني والسياسي، وبين الدنيوي والأخروي، وتوهموا -بناءً على ذلك- عدم إمكانية تحقيق أي تقدم أو تطور لمجتمعاتهم ما لم تغد العلمانية أو المادية في جميع صورها مبدأ لا يساوم عليه، ولا يختلف حوله البتة.

ومهما يكن من شيء، فإن تبنّي جل أقطار القارة مبدأ علمانية أو مادية التعليم، أنتج جيلاً من الشباب المسلم لا يرون فرقًا بين الدين الكنسي والدين الإسلامي، من حيث القيومية على الحياة، بل إنهم يفهمون دينهم مثل فهم الإنسان الغربي للدين الكنسي! والحال أن ثمة فرقًا شاسعًا بين الدينين، وإذا كان الغرب عانى من تسلط قساوسة الدين الكنسي، وكان الشرق قد توهم كون الملكية الفردية مصدر شقائه في الحياة، فإن القارة برمتها لم تعان ذات يوم من تسلط أي دين، حتى الدين الكنسي، ناهيك عن الدين الإسلامي الذي كان مصدر استقرار ورفاهية للقارة قبل الاحتلال.

والتاريخ الإنساني خير شاهد على براءة الدين من كل إصر أو غل، مصداقًا لقوله جل في علاه: ﴿ٱلَّذِينَ يَتَّبِعُونَ ٱلرَّسُولَ ٱلنَّبِيَّ ٱلْأُمِّيَّ ٱلَّذِى يَجِدُونَهُۥ مَكْتُوبًا عِندَهُمْ فِى ٱلتَّوْرَىٰةِ وَٱلْإِنجِيلِ يَأْمُرُهُم بِٱلْمَعْرُوفِ وَيَنْهَىٰهُمْ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَيُحِلُّ لَهُمُ ٱلطَّيِّبَـٰتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ ٱلْخَبَـٰٓئِثَ وَيَضَعُ عَنْهُمْ إِصْرَهُمْ وَٱلْأَغْلَـٰلَ ٱلَّتِى كَانَتْ عَلَيْهِمْ﴾ (الأعراف: ١٥٧).

وعلى العموم، لقد كان تبني علمانية أو مادية التعليم جزءًا من أهداف ومخططات قوى الاستغلال، التي تم التأكيد فيها على ضرورة تلقين النشء «الأسلوب الغربي (والشرقي) والمبادئ الغربية والشرقية، والتفكير الغربي (والشرقي).. وذلك هو السبيل الوحيد ولا سبيل غيره (لتغريب وتشريق المسلمين في القارة)»[1].

وصفوة القول هو: إن عددًا كبيرًا لا يستهان به من الشباب الإفريقي المسلم يعاني، بسبب هذه النظم التعليمية الوافدة، جفافًا روحيًا، وغربة عميقة عن حقائق دينه، وكلياته ومبادئه، إضافة إلى الفهم المعوج لمقررات دينه وعقيدته، مما يكفي سببًا للدعوة إلى ضرورة التخلي عنها كلية، أو على الأقل السعي الحثيث العاجل نحو أسلمتها عن طريق إعادة صياغة مرجعياتها وأهدافها!

آثار النظم التعليمية الوافدة على مستوى نظرة الشباب إلى الحياة

ليس من ريب في أن النظم التعليمية الغربية تسعى جاهدةً إلى إعداد فرد مادي يحقق أقصى ما يقدر عليه من ملذات الحياة وشهواتها (مبدأ: دع ما لله لله، وما لقيصر لقيصر)، جاعلةً مبدأ الملكية الفردية

(١) انظر: محمد محمد حسين: الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر، ٢١٦/٨ وما بعدها، نقلاً من كتاب: «نحو منهج إسلامي في التربية والتعليم»، مرجع سابق، ص٦٦-٦٧.

الأنانية وسيلةً ساميةً لتحقيق ذلك.. وأما النظم التعليمية الشرقية فهي الأخرى تروم -حسب مخططيها- إيجاد مجتمع مادي إلحادي، خلوٍ من أي جانب روحي غيبي، متخذة من مبدأ الملكية الجماعية سلاحها الحاد في تحقيق ذلك.. ويوم أن اعتنقت جل أقطار القارة هذه النظم التعليمية الغربية والشرقية، اعتنقت هذه الأهداف العليا، وحاولت ما وسعها من جهد تمثل هذه الأهداف، وجعلها واقعًا ملموسًا، بيد أن هذه الأهداف قد جلبت للقارة فتنًا وحروبًا وقلاقل ودمارًا وثبورًا.. ويمكن للمرء أن يلحظ العلاقة الجدلية الدائمة بين هذه الأهداف، والأوضاع الراهنة في القارة.

فالأنانية تقف عاملاً قويًا وراء فشو الحروب الأهلية التي لا تزال تجتاح القارة، شرقًا وغربًا، جنوبًا وشمالاً، وتقف أيضًا سببًا واضحًا لكثير من الانقلابات العسكرية الدموية، التي يقودها زمرة غذوا بلبان الأنانية والحقد والنرجسية، ولا تهمهم سوى تحقيق مصالحهم الخاصة. وتقف الديكتاتورية ومصادرة الحريات وراء كثير من أوضاع التخلف والتأخر، مما دفع بكثير من صفوة علماء أبناء القارة إلى الهجرة، والعيش في كنف المجتمعات التي ترى في العلم وفي العلماء أسًّا لكل تقدم وتطور.

إن تربية النزعة الفردية أو النزعة الجماعية، بمعانيها الوافدة، في عقول الشباب الإفريقي المسلم، أورثت كثيراً منهم فهماً مقلوبًا لقيم الصدق، والأمانة والعدالة، والإنصاف والاستقامة، وغيرها من قيم التحضر والتقدم، فغدت خصال الرشوة والفساد واختلاس الأموال العامة، وسوء الإدارة والقيادة، وتقديم المصالح الخاصة على المصالح العامة، وغيرها من خصال التخلف والتأخر ،خصالاً حميدة في حس كثير من تلك الأجيال التي صنعتها تلك النظم، وأحسنت تربيتها أيَّما إحسان.. ولا غرو أن تنشأ تلك الأجيال على اعتقاد جازم وقناعة أكيدة بأن لا عقاب أخرويًا على تلك الآفات والأوبئة الخلقية، وذلك لأنها شؤون دنيوية محضة لا صلة بينها وبين الشؤون الأخروية.

إن ثمة علاقة وطيدة بين دوامة تخلف القارة وتأخرها وبين فشو أخلاقيات الكذب والدجل، والرشوة والفساد، والأنانية والنرجسية، وعدم المسؤولية وغيرها من الخصال والأدواء، التي تكبح كل تطلع إلى تقدم أو تطور، والتي تقف تربية النزعة الفردية أو النزعة الجماعية بمعانيها الغربية أو الشرقية وراء نشوئها وفشوها في حياة كثير ممن تلقوا تعليمهم وفق تلك النظم الوافدة.

لذلك فلا عجب أن تكون القارة الإفريقية من أغنى قارات العالم -بل أغناها على الإطلاق- من حيث مواردها الطبيعية، وثروتها

المعدنية[١]، غير أنها مع كل ذلك تعتبر أكثر القارات تخلفًا وتأخرًا، واضطرابًا وتقهقرًا، وليس ثم سر ولا مسؤول عن ذلك سوى افتقار القارة إلى جيل آخر متعلم من الشباب، يصدر عن توجيهات خالق الحياة ومدبرها، ويرى الديني أخا السياسي، وأخا الاجتماعي، وأخا الاقتصادي، وأخا الجنائي، ويستشعر مسؤوليته تجاه ربه

---

(١) انظر: Stanlake Samknge: AFRICAN SAGA. a brief introduction to african history, 1971, Abingdon Press nashville, New York, pp12.

وتؤكد كتب التاريخ والجغرافيا أن القارة الإفريقية تمتلك ١٧٪ من مجموع الأراضي الزراعية، وتمتلك ٢٣٪ من مناطق الأعشاب والمراعي، و٢٧٪ من الأراضي الزراعية غير المستغلة، وتمتلك من المعادن كالكروم والكوبالت ما يعادل ٩٠٪ من احتياطي العالم، وهناك ٥٠٪ من احتياطي النحاس والذهب والماس، وما بين ١٥-٣٠٪ من احتياطي البوكسايد، والحديد والمنجنيز، والفوسفات والبترول.. فهذه الإحصائيات مجتمعة تجعل القارة أغلى قارة، بيد أن «ما تحمله هذه القارة فوق سطحها وما تحت سطحها من ثروات وطاقات، لم ينتفع أهلها منها، بل سخّروا على حملها لينتفع بها أناس غرباء عنها، دخلوها عنوة، وبدأ ينهبون تلك الثروات، وينقلونها إلى بلدانهم دون أن ينتفع سكان القارة إلا بالنزر اليسير، وحتى بعد خروج ذلك المغتصب الغريب من أرض القارة مكرهًا، بقي المنتفع الأكبر، والمسيطر على معظم الإنتاج وأسواقه الدولية، متحكمًا بالأسعار التي يحددها هو.. تركها وهي متخلفة ومتعثرة في إنتاجها واقتصادها» انظر مسعود، جمال عبد الهادي محمد، وجمعة، وفاء محمد رفعت: إفريقيا يُراد لها أن تموت جوعًا، ضمن سلسلة أخطاء يجب أن تصحح في التاريخ، ١٩٩١م، دار الوفاء للطباعة والنشر، المنصورة، طبعة ثالثة، ص٣١-٣٢ باختصار.

ويؤكد صاحب كتاب: "Colonial Africa" أن قوى الاحتلال حرصت على السيطرة المبكرة على مناجم الذهب والأحجار الكريمة في أرجاء الدول التي اقتسموها فيما بينهم -ظلمًا وجورًا- بل إن أنفاق القطارات التي صنعوها في كثير من أقطار القارة، إنما هدفوا من ذلك التمكن من نقل المعادن النفيسة من ذهب ونحاس، وبوكيست وأحجار كريمة بكميات هائلة، تمهيدًا لإرسالها عن طريق القاطرات التي استجلبوها إلى العواصم، إلى بلدانهم، والتمتع بفوائدها هنالك، وأما القارة فلا حق لها في هذه المعادن والثروات الهائلة، ولتمت جائعة عارية متخلفة، إذأن تحضرها -كان ولا يزال- عاملاً يخشى منه المحتلون، ويتوجسون منه أيما توجس.

See: COLONIAL AFRICA. pp107-108.

وتجاه نفسه وأمته، بحيث يعيش خاليًا من كل أنانية وحقد، ورشوة وفساد ومحسوبية، وعصبية ودكتاتورية، ودعة وكسل وتواكل.

ولئن جلبت تربية النزعة الفردية بعضًا من ثمار التقدم للمجتمعات الغربية، فإنها لم تجلب للمجتمعات الإفريقية سوى الأنانية وحب الذات، والنرجسية، والفساد، والخيانة والرشوة والغش، والمحسوبية وسوء استعمال المنصب[1]، بل لم تجلب في واقع أمرها للقارة سوى مزيد من الحروب الأهلية والدمار، والقلاقل والانقلابات الدموية، ولعل مرد ذلك في تصورنا، النقل الاصطناعي لهذه الفكرة والغاية، من مهد نشأتها إلى مهد آخر ليس مهيأ لتقبلها وتمثلها، نظرًا لاختلافه من حيث التكوين والاستعداد عن المهد الذي نشأت فيه.

ولئن قدَّمت تربية النزعة الجماعية إلى المجتمعات الشرقية بعضًا من الاستقرار النسبي المكهرب، فإنها ساقت المجتمعات الإفريقية -التي آمنت بها حينًا من الدهر- إلى سيلٍ من الديكتاتوريات ومصادرة الحريات، وملاحقة الصفوة من العلماء والمفكرين، إضافة إلى تشجيع الكسل والدعة والدجل، والعيش في كنف الآخرين، والانقطاع عن الجادة والسعي المحترم، الأمر الذي نتج عنه تعرقل كل مشاريع التقدم والتطور.

---

(١) أشار الدكتور الجمالي، محمد فاضل في كتابه: آفاق التربية الحديثة في البلدان النامية، إلى جملة من آثار النظام التعليمي الغربي السلبية على الأجيال التي تلقت تعليمها هناك.

آثار النظم التعليمية الوافدة على مستوى نظرة الشباب إلى مجتمعاتهم

إن هذه النظم التعليمية الوافدة، لم تتوقف آثارها على مستوى نظرة الشباب إلى الغاية من الحياة والهدف الأسمى من الوجود عند هذا الحد، وإنما تركت ولا تزال تترك بصماتها الواضحة على نظرة الأجيال الصاعدة إلى واقعها وظروفها التي تمر بها، إذ أنها تعتقد أن التقدم والتطور مرهونان بكنٍّ الولاء لكل ما هو غربي أو شرقي، ومرهونان بمحاكاة الغرب أو الشرق وبمسايرته، وبتمثل مبادئه وقيمه المادية، وأسلوبه في القيادة وفي الإدارة وفي التفكير والتدبير، بل إن كثيراً من الشباب الإفريقي المسلم الذين عاشوا -ولا يزالون يعيشون- ضحايا لهذه النظم، تملؤهم عُقَد اجتماعية وفكرية متنوعة، الأمر الذي يدفعهم عند توليهم مقاليد القيادة في مجتمعاتهم، إلى التخلي عن دينهم، وعن إفريقيتهم، مما يجعلهم غرباء عن الساحة وعن الواقع الإفريقي المعيش، ولعل عقدة اللغة أهمُّ عقدة يعاني منها الشباب الإفريقي المسلم[١].

---

(١) See: Mazrui, Ali, GENERAL HISTORY OF AFRICA. (1993, USA, UNESCO) Vol. viii pp679.

فلغة المستغل هي لغة الثقافة والصحافة والسياسة والقيادة في سائر الأقطار الإفريقية -ما عدا الدول الناطقة بالعربية- وأيٌّ امرء لا يجيد التحدث والتشدق بها، ولا التفيهق بها بطلاقة، فإنه في نظرة هذا الجيل امرؤ متخلف غبي عديم الوزن والقيمة والاعتبار، بغض النظر عن أي اعتبار آخر.. وليس ثم اختلاف بين المؤرخين حول هذه الظاهرة الجلية، التي لا تحتاج إلى بذل جهد لإدراكها في حياة أولئك المثقفين.

إن النظم التعليمية الوافدة قد فطنت لهذا الأمر، وجعلت من لغات المستغلين المغتصبين لغة الحضارة والتقدم والتطور، ومفتاح الاستنارة والعبقرية والتفوق، قصد ربط الشباب المثقف مرجعيًا وفكريًا واجتماعيًا بثقافة المستغلين المستعمرين، فإن أراد قراءةً أو مطالعةً أو بحثًا، فليس أمامه من خيار سوى أن يلوذ بالمراجع والمصادر المكتوبة بتلك اللغات، بل إن أراد تفهم شيء من دينه، أو استقاء معرفة عن قضية من قضايا دينه، فعليه أن يرجع إلى المصادر والمراجع التي صنفها غير مفكري دينه وعلمائه، الأمر الذي يورثه فهمًا كليلاً لمبادئ دينه ومقاصده وكلياته، ويصيِّره ينظر إلى دينه بمنظار أسياده الذين راموا من تأليف هذه المؤلفات عن الإسلام صرف هذه الأجيال عن هذا الدين، وتبغيضهم فيه عن طريق تشويه تعاليمه، والدس على مبادئه،

والافتراء على غاياته ومقاصده الكبرى في تحقيق السعادة والرفاهة للأفراد والمجتمعات في كل عصر وفي كل مصر.

وأما انبهار الأجيال التي صنعتها هذه النظم بالحياة الغربية وفنونها وأساليبها في السياسة والقيادة، فذلك أمر لا يحتاج إلى أي استدلال، ولا إلى برهنة. ولعل تحمس تلك الأجيال لتبني النظام الديمقراطي، على الطريقة الغربية أو الشرقية، وتمثله في واقع القارة، مما يؤكد حرص هذه الأجيال على محاكاة وتقليد الغرب تقليداً أعمى، فبدلاً من الاستفادة من مبدأ الديمقراطية بشكل عام، والنظر في سبل تطبيقها تطبيقًا ملائمًا لأوضاع القارة وتركيباتها العرقية والقبلية، ومواكبًا لظروفها، بدلاً من كل ذلك ظهرت موجات الاحتجاج والمظاهرات المطالبة بالديمقراطية على النمط الغربي، وقد كانت نتيجةُ هذه المحاكاة والتقليد الأجوف، مزيداً من التمزقات والحروب العرقية، والانقسامات الفئوية والمصلحية، ومزيداً من حالات اللااستقرار، والاضطرابات المتواصلة، التي لم تسلم بقعة من القارة من آثار هذا التقليد المتسرع.

ومهما يكن من شيء، فإن المقام لا يتسع لسرد آثار هذه النظم على تدين الشباب الإفريقي المسلم، وعلى نظرته المغشوشة إلى أسباب التقدم والتطور، إضافةً إلى آثاره على غربته عن واقعه، وعيشه مع عقد

نفسية واجتماعية وفكرية وأخلاقية، وعليه فإن صفوة القول هي: أن هذه النظم الوافدة هي المسؤولة مسؤولية مباشرة عن ظروف القارة الاستثنائية الصعبة المريرة، وهي التي تقف عثرة في سبيل أي تقدم أو تطور تتطلع إليه القارة، وما لم يتم مراجعتها جذريًا، فتجاوزها، ثم استبدالها بخير منها، فإن القارة لن تسعد باستقرار ولا بتطور، ولا تقدم في الأمد القريب، وما ذلك إلا لأن هذه النظم غريبة على القارة من حيث مرجعياتها التي توجّه حياة المتعلمين، وتؤثر فيهم في المستقبل، وغريبة من حيث أهدافها التي لا تنسجم مع طبيعة القارة ولا مع تركيباتها العرقية والسكانية، وغريبة أيضًا من حيث عدم ملاءمتها ومواكبتها للواقع المعيش، لعدم تلبيتها لضروريات القارة وحاجاتها، الأمر الذي يبرر الدعوة إلى الاستغناء عنها، وتبديلها بنظام تعليمي آخر يصدر عن مرجعية واقعية ملائمة، ويهدف إلى تحقيق أهداف سامية واضحة جلية، ويخاطب واقعًا قائمًا مشاهدًا، مما يجعله ملائمًا ومواكبًا للأحداث والظروف.

ومهما يكن من شيء، فإنه يمكننا أن نلخص أهم آثار هذه النظم على الشباب الإفريقي في النقاط التالية:

- الفهم المقلوب للدين بصفة عامة، وللدين الإسلامي بصفة خاصة. وهذا الفهم المقلوب المغشوش جعل الشباب الإفريقي المسلم

«المثقف ثقافة مستوردة»، يتبرأ من قيومية الإسلام على الحياة، ومن كونه نظامًا متكاملاً وموجهًا لسائر جوانب الحياة الإنسانية، بل إن هذا الفهم المغلوط للدين أورث الشباب قناعةً بأن التفكر في صلاحية الدين (الإسلام) كنظام حياة، لا يعدو أن يكون انتكاسًا وارتكاسًا ورجعية، ومدعاة إلى التخلف والتأخر والتمزق.

ب ـ ونتيجة لذلك الفهم المقلوب، غدا الشباب لا يفرق بين الوحي الإلهي المنزل لهداية البشرية جمعاء، وبين الدين الكنسي الذي افتعل صراعًا بغيضًا بين العلم والدين في القرون الوسطى في أوربا، ولم يعد الشباب المسلم يجد حرجًا في الدعوة إلى تبني علمانية التعليم والسياسة والاجتماع والفكر وسائر جوانب الوجود.

جـ ـ سيادة قيم التخلف واستيلائها على ألباب الشباب، ولعل أكثر هذه القيم انتشارًا قيم الأنانية والحقد، والفوضى واللامبالاة، والقبلية، والمحسوبية وسوء استغلال المناصب، والرشوة، والفساد على جميع مستوياته، إضافة إلى الكسل وحب الراحة والدعة، والعيش في كنف الآخرين عالة.

د ـ ونتيجة لسيادة وتمكن تلك القيم، فإن قيم التحضر والتقدم تكاد أن تكون كبريتًا أحمر في واقع القارة، ولعل أهم تلك القيم قيم

النظام والانضباط، وحسن الإدارة والقيادة والعمل والشعور بالمسؤولية، والأمانة وإتقان العمل، فهذه القيم شبه معدومة في جل أقطار القارة.

هـ- الانبهار بكل ما هو غربي أو شرقي، فالشباب المسلم معجب كل الإعجاب بالحضارة الغالبة (الغرب)، وهذا الانبهار أورثهم الشعور بالهزيمة الداخلية، وبجملة من العقد الفكرية والنفسية والاجتماعية، الأمر الذي صيَّرهم غرباء عن القارة، عاجزين عن حلول مشاكلها وأزماتها دونما استعانة بغرب أو شرق، والحال أن الغرب والشرق ينظران إلى تنمية القارة أو تقدمها كبوارٍ وكسادٍ لتنميته وتقدمه، مما يدفعه إلى سلوك شتى السبل لإعاقة وعرقلة أي مشروع تقدمي أو تنموي.

هذا غيض من فيض من آثار النظم التعليمية الوافدة على الشباب الإفريقي المسلم، والتي لا تزال تفعل فعلتها، وتلعب دورها في تعميق تخلف القارة، وانتعاش الظروف الاستثنائية في أكثر ربوعها، الأمر الذي يجعل البحث عن بديل حضاري لهذه النظم، حديثًا مشروعًا وملحًا وغايةً في الأهمية.. وإذ ذلك كذلك، فما هو السبيل إلى محو هذه الآثار وإزالتها من حياة الشباب؟ بل ما هي الوسيلة لإعداد جيل آخر من الشباب مختلف تمام الاختلاف عن الأجيال السابقة، التي اكتوت بنار هذه النظم واعتنقتها جملة وتفصيلاً؟

نحو بديل حضاري للنظم التعليمية الوافدة

إسلامية النظم التعليمية: المرجعيات والأهداف والواقع

إن تحليلنا ونقدنا للنظم التعليمية الوافدة على القارة لم يكن مقصوداً في حد ذاته، وإنما كان القصد تقديم الحلول الناجعة والأدوية الشافية لأدواء تلك النظم وآفاتها، واقتراح بديل حضاري لها قادر على جلب التقدم والتطور الذي تطمح في نيله الشعوب الإفريقية خاصة، وشعوب العالم عامة.

ولئن كنا قد انتهينا في حديث سابق إلى القول: بأن الإسلام يشكل دين الأغلبية في القارة الإفريقية، وأكدنا قبل ذلك على أن الإسلام كان ولا يزال مصدر السعادة والرخاء والرفاهية والاستقرار للإنسانية جمعاء، وذلك منذ بدئه، ونزوله من عند الخالق العليم القدير، ذلك أن هذا الدين «في جوهره صلة وصل لا تنفصم بين قيم المجرَّد، ومزايا المتغير، بين المسَلَّمات الأولى للوحي، والشك الخلاّق الذي يقوم عليه التفكير العلمي، (ولأنه).. مرجع دائم لما هو أساسي للإلمام بما هو خاص، وهو عودة مستمرة للمقدسات في سبيل فهم الأمور الدنيوية.. لا يخشى الجديد بل ينادي به دائماً كشرط أساس

لإثبات الحقيقة»[1]. . ولئن كنا قد نقدنا النظم التعليمية الوافدة، وتمحور نقدنا حول تميزها بالوافدية والغُربة، من حيث مرجعياتها وأهدافها والواقع الذي تُطبَّق فيه، فإن البديل الحضاري المقترح لهذه النظم يجب أن يتسم بسمات ثلاث أساسية، وهي:

أ ـ وضوح المرجعية، وصلاحيتها للقيومية على الحياة، وتوجيهها وجهة خيِّرة نيرة.

ب ـ وضوح الأهداف وجلاؤها، وانبثاقها من وحي المرجعية.

جـ ـ ملاءمة الواقع، وتلبية ضرورياته وحاجاته الأساسية.

فهذه الركائز والسمات الثلاث ينبغي توافرها في النظام التعليمي البديل المقترح للنظم التعليمية الوافدة، لأن وافدية تلك النظم ـ كما أسلفنا ـ تتجلى في افتقارها إلى هذه السمات الثلاث.

ولكي يصدر النظام التعليمي عن هذه السمات والركائز ويتوافر عليها، فإنه لابد من إعادة صياغته من حيث مرجعيته وفلسفاته من جهة، ومن حيث أهدافه وغاياته من جهة أخرى، ومن حيث علاقته بالواقع المعيش من جهة ثالثة.

---

(١) مقتبس من حديث قيم للمفكر أحمد مختار أمبو، المدير الأسبق لليونسكو، نقلاً من كتاب المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة: إفريقيا والثقافة العربية والإسلامية، ١٩٨٧م، منشورات المنظمة المذكورة، الرباط، المغرب، ص٢١٩-٢٢٠ باختصار.

وهذه العملية (إعادة البناء أو الصياغة)، هي التي نصطلح عليها في هذه الدراسة بأسلمة النظم التعليمية الوافدة، ومرمانا بهذا الاصطلاح -أسلمة النظم التعليمية- هو بناء نظام تعليمي يصدر عن مرجعية الوحي الإلهي الكامل في ضبط القيم وتحديدها، وعن مرجعية العقل الإنساني الجزئي في معرفة السنن والفطر والطبائع في الكون والكائنات، بغية حسن التعامل معها، ويكون هادفًا إلى إعداد فرد صالح في مجتمع صالح، يرى تكاملاً بين الوحي الإلهي والعقل الإنساني السليم، والواقع الطبيعي غير المفتعل، فيعمل مسترشداً بقيم الوحي، ومتزوداً بأدوات الرصد والتحليل في المعارف الإنسانية المختلفة، بغية حسن فهم واقعه، وإرشاده إلى ما فيه صلاحه وفلاحه دنيا وأُخرى، سعيًا إلى الجمع بين الحُسنين: سعادة الدنيا وسعادة الآخرة.

إن إعادة صياغة النظم التعليمية المطبقة في القارة وفق هذه المعايير المهمة، ووفق هذه الرؤية الحضارية المتكاملة للنظرة إلى الإنسان والكون والحياة، هي التي نحسبها أهم عملية في تكوين جيل آخر من الشباب المسلم، الذي يتطلع إلى إنقاذ القارة برمتها من براثن التخلف والتأخر والتقهقر، فواقع القارة يبرر تبنِّي هذا المشروع، وذلك لأن القارة منذ ما يربو على نصف قرن من استقلالها من قوى الاحتلال والاستغلال،

جرّبت سائر النظم الوافدة، وذاقت مرارتها، وعانت ولا تزال تعاني من ويلاتها وكوارثها، وقد برهنت الأيام والعقود على عجز تلك النظم عن تقديم بلسم شاف لأدواء التخلف وأمراض التأخر والتقهقر، فالقارة لا تزال حتى هذه اللحظة في شرقيها وغربيها، وفي جنوبيها وشماليها، تراوح وتدور حول ذاتها، وتتقلب ليل نهار بين صنوف الأزمات والمشاكل والهزات والقلاقل والاضطرابات، والفواجع العظيمة.

ويوم أن تتم صياغة النظام التعليمي وفق تلك المعايير والأسس، فإنه يصح لنا يومئذ أن نتطلع إلى حياة رغدة هانئة سعيدة للأفراد والمجتمعات، وللإنسانية برمتها.. ويوم أن تُعاد صياغة تلك النظم، فإنها تغدو نظماً إسلامية قيمة خيرة هادية إلى الخير والفلاح.. وبطبيعة الحال، إننا لا نروم من النظام التعليمي الإسلامي، ذلك النظام الذي يقوم على التعليم الديني، بالمفهوم الشائع الذي ينحصر في تعليم الناس مبادئ دينهم، وإعداد علماء يُعرفون بعلماء الدين والشريعة، ولكننا نروم من النظام التعليمي الإسلامي -كما أسلفنا- ذلك النظام الذي يؤمن بـ « تكامل الوحي الكلي والعقل الجزئي في بناء المعرفة الإنسانية، ومعرفة السنن والفطر والطبائع في الكون والكائنات.. مع سلامة التوجه، وسلامة الغاية، وسلامة الفلسفة، التي

تتوخاها أبحاث العلوم واهتماماتها وتطبيقاتها وإبداعاتها»[1]، بُغية إنتاجِ علمٍ إصلاحي إعماري توحيدي أخلاقي راشد، وقصد تكوين فرد صالح في مجتمع صالح ينعم بالرفاهة والسعادة والاستقرار، ويرى تكاملاً بين الأمور الثلاثة التي ذكرناها آنفًا، وهي: الوحي الإلهي مصدراً للقيم والتوجيه، والعقل الإنساني مصدراً لفهم القيم وفهم طبائع الأشياء ونواميس تكوينها، والواقع الإنساني المعيش مجالاً ومحلاً لتنزيل قيم الوحي ومقاصده، ولتطبيق الفهم الإنساني الصحيح للقيم، ولطبائع العمران.

فالنظام التعليمي الإسلامي بطبيعته يتميز بإعداد أفراد يتميزون بالجمع بين الإيمان بمرجعية الوحي، ودور العقل الإنساني في فهم تعاليمه وكلياته، قصد تنزيلها على الواقع المعيش، كما يتميزون بالصدور عن فهم سديد للمثال، وعن استيعاب عميق للواقع، حيث إنهم يرون ضرورة تجاوز فكرة الثنائية[2] بين العلوم، التي تقوم على الفصل بين

---

(١) انظر: أبو سليمان، عبد الحميد أحمد: أزمة العقل المسلم، ١٩٩١م، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأميريكية، ص٢١٤، بتصرف واختصار.

(٢) إن فكرة إسلامية المعرفة بصورتها الكلية، تهدف إلى تجاوز تقسيم العلوم إلى علوم دينية وعلوم دنيوية، وذلك انطلاقًا من المبدأ التوحيدي المقرر في الإسلام، والذي يقوم على النظرة إلى العلوم نظرة تكاملية لا تضادية ولا تناقضية، فلا قيمة لما يسمى بالعلوم الدينية إذا قادت علماءها إلى الانقطاع عن الدنيا، والانعزال عن الحياة العامة، ولا اعتبار لما يسمى بالعلوم الدنيوية إذا ساقت علماءها إلى الإلحاد والتنكر لخالق الكون وبارية.. ولذلك فإن ما يسمى بالعلوم الدينية والعلوم الكونية، ينبغي أن تتكامل وأن تتوحد في نهاية المطاف. انظر:

See: Faruqi, Ismail Raja: Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan, 1982, IIIT, Vergenia, USA, PP8-9.

علوم الدين وعلوم الدنيا، بناءً على الفصل بين الديني والدنيوي.

إن إسلامية النظم التعليمية هي الأمل في تأهيل الأجيال الصاعدة للقيام بدورهم الخلافيّ في الشهود على أمم الأرض، وفي هداية الإنسانية إلى النهج السديد القويم. وإذ ذلك الأمر كذلك، فإنه حري بنا تجلية الركائز الأساسية التي تقوم عليها أسلمة النظم التعليمية الوافدة، فإحلال نظام تعليمي إسلامي، نخاله النظام الأقدر على حل أزمات القارة العقيدية، والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية.

طرق إجرائية مقترحة لأسلمة النظم التعليمية الوافدة

أ ـ فك الارتباط بين مرجعيات تلك النظم التعليمية وفلسفاتها، التي تقوم على الفكرة العلمانية التي تتأسس على إبعاد الوحي الإلهي، سواءً كان وحيًا محرّفًا أو غير محرّف، عن دائرة التوجيه والإرشاد، أو تلك التي تقوم على الفكرة المادية التي تنبثق من إقصاء كل ما هو ديني عن التعليم خاصة، وعن سائر جوانب الحياة عامة.

فإسلامية هذه النظم ينبغي أن تنصب في فكّ الارتباط بينها وبين مرجعياتها القاصرة، العلمانية والمادية، بحيث تبدل بمرجعية ترى

ضرورة إشراك الوحي الإلهي غير المحرَّف في توجيه العملية التعليمية، وفي تضمينها القيم لإعداد جيل من الشباب نظيف طاهر من خصال الأنانية والرشوة والكذب والخيانة، والانحلال الخلقي، والفساد السياسي والاقتصادي، والدكتاتورية، وغيرها من ركائز تخلف المجتمعات وتأخرها.. كما ترى تلك المرجعية البديلة، ضرورة إشراك العقل الإنساني السديد في التفكر في سبل تفهم تلك القيم السامية وفي تنزيلها في الواقع المعيش، مما يعني أن تغدو مرجعية النظم التعليمية وحيًا إلهيًا صحيحًا، وعقلاً إنسانيًا سديداً.

ب ـ فإذا تم فكُّ الارتباط بين تلك النظم وفلسفاتها، فإن الإجراء اللاحق الطبيعي يتمثل في **فك الارتباط أيضًا بين تلك النظم وأهدافها** ، التي سبق لنا أن أوضحناها، بحيث تُعاد صياغة أهداف كل مجتمع وحاجاته الأساسية، الأمر الذي سيجعل تلك الأهداف نبيلة وسامية من جهة، وقابلة للتحقق والتطبيق في الواقع المعيش من جهة أخرى، ويعني هذا تجاوز هدف إعداد فرد مادي، وهدف إعداد مجتمع مادي، ويحل محلهما هدف إعداد فرد صالح يقيم مجتمعًا صالحًا مستقرًا آمنًا مطمئنًا.

إن إعداد فرد صالح ينبغي أن يكون هدفًا أساسيًا، بديلاً ضروريًا عن هدف إعداد فرد مادي كما هو الحال في النظم التعليمية الغربية، أو إعداد مجتمع مادي كما هو الحال في النظم التعليمية الشرقية.. والفرد الصالح حسب تصور هذه الدراسة، هو الفرد الخليفة الذي يوصل دنياه بأخراه، ويرى تكاملاً بين الوحي الإلهي الكلي والعقل الإنساني الجزئي، والواقع المعيش المتغير، ولا يرى تعارضًا بين المصالح الخاصة والمصالح العامة، وإنما يراها متكاملة ومتداخلة ومترابطة.

وهذا الفرد الصالح يدرك أدواء مجتمعه، ويتحسس الأدوية المناسبة لعلاج أزماته ومشاكله، إذ أنه فرد يحيا لتحقيق رسالته الكبرى في الوجود، المتمثلة في الخلافة لله، وفي عمارة الأرض، وإنقاذ البشرية جمعاء من تعاستها وشقائها.

إن الفرد الصالح -في تصور هذه الدراسة- ليس هو ذلك الفرد المنقطع عن الحياة الدنيا، والمنعزل في محرابه عن مواجهة مشاكل الحياة وأزماتها، والمنطوي على ذاته، هاربًا من الاختلاط بالناس، والانخراط في الحياة الاجتماعية.. كما أن الفرد الصالح -في تصور هذه الدراسة- لا يعني أيضًا ذلك الفرد المنقطع عن الآخرة، والمتفاني بالتلذذ بملذات الدنيا وشهواتها، والمتغافل عن رسالته في الوجود والحياة.

فصفوة القول: لابد من إعادة صياغة الأهداف من خلال كليات الوحي الإلهي، التي تحدد الغاية من خلق الإنسان، وتسخير سائر المخلوقات له في هذا الوجود، ولابد من الأخذ بالاعتبار عند إعادة الصياغة، الضروريات والحاجات الآنيّة لكل مجتمع على انفراد، بعيداً عن العقلية الإسقاطية والنظرة التقمصية لضروريات وحاجات غير موجودة في واقع المجتمع. فالمجتمعات الإفريقية تعاني مشاكل متعددة ومختلفة، وضروريات مجتمعاتها وحاجاتها مختلفة، الأمر الذي يقتضي من واضعي النظم التعليمية الانخراط في هذه المجتمعات، وتحسس أزماتها ومشاكلها، ثم الصدور عن أهداف واضحة قابلة للتحقق والإنجاز.

وسائل مقترحة لأسلمة النظم التعليمية الوافدة

إن ما أسلفنا من حديث حول أسلمة النظم والمناهج التعليمية الوافدة، كان حديثًا في عالم التنظير، وليس في عالم التطبيق، فما لم نشفع حديثنا ببيان الوسائل الإجرائية والطرق الممكنة التي يتم ولوجها، بغية تحقيق أسلمة منشودة لتلك النظم والمناهج الوافدة على القارة.

وبطبيعة الحال، ليس ثمة شك في أن القرار السياسي ذو دور مهم في هذا المجال، وذلك لأن رسم السياسات التعليمية وتحديد الأهداف العليا من التعليم، وتقرير علمانية التعليم أو عدم علمانيته، كل ذلك يعتبر شأنًا سياسيًا يستند إلى قرارات رجل السيف (القيادة)، ولذلك فلعل لقائل أن يقول: إن الحديث عن أسلمة النظم السياسية ينبغي أن يسبق الحديث عن أسلمة النظم التعليمية، فما لم يتم أسلمة السياسة، فإن التطلع إلى أسلمة التعليم رغبة بريئة غير واقعية، وحلم وردي يراود أحلام البلهاء من ذوي النيات الحسنة!

فهذا الزعم والتحليل محل تقدير، بيد أنه صحيحٌ أيضًا أن أسلمة التعليم هي الأخرى قد تقود إلى أسلمة السياسة، بمعنى أن الجيل الذي يتلقى تعليمًا مؤسلمًا، ويتم إعداده من خلال التصور الإسلامي للإنسان والكون والحياة والوجود، هو ذلك الجيل الذي سيتولى أسلمة السياسية خاصة وأسلمة الحياة عامة، وذلك عندما يأتي عليهم دورهم في قيادة بلدانهم، وصنع قراراتها المصيرية، ولذلك فإن الحديث عن أسلمة النظم التعليمية حديث عن أسلمة السياسة بطريقة ضمنية.. أضف إلى ذلك أن المجاهرة بالدعوة إلى أسلمة السياسة تُفهم كأنها

تطلع ورغبة في قلب نظم الحكم غير الإسلامية، وبالتالي فيقضى عليها منذ اللحظة الأولى التي يظهر فيها مثل هذه الدعوات والأحلام.

وعليه فإن ثمة معقولية ووجهًا لحديثنا عن أسلمة النظم التعليمية قبل أسلمة السياسة والحكم والحياة برمتها.. وإذ ذلك كذلك، فأنّى يمكن تحقيق أسلمة النظم التعليمية الوافدة على مستوى القارة، وخاصة أن الأجيال التي تحكم القارة ممن أعدتهم النظم التعليمية الوافدة، وأغلبهم -إن لم يكن كلهم- معجبون بها أيما إعجاب، ويرون فيها نظمًا قادرة على انتشال القارة من براثن التخلف والتأخر؟

إن هذا الاستفسار والتساؤل في غاية الأهمية، والإجابة عنه تشكل الطرق والوسائل الإجرائية، التي ينبغي اتباعها في أسلمة النظم التعليمية الوافدة.. وبناءً على ذلك فإننا نتصور أن هذا المشروع -أسلمة النظم التعليمية- يمكن أن يتحقق ويصبح واقعًا ملموسًا من خلال الاستعانة بالجهات التالية:

١ - التفاوض مع السلطات السياسية المسيِّرة، والسعي إلى إقناعها عن طريق تبيين الآثار الطيبة التي يمكن أن تترتب على أسلمة النظم التعليمية، من جلب للاستقرار والتقدم والتطور والرفاهة،

فـإذا ما اقتنعت السلطات النافذة بجدوى المشروع وأهميته، وقبلته، فعندئذ تتم عملية الأسلمة على محورين أساسين[1]:

أ ـ تصحيح ما تضمنته المناهج والمقررات الدراسية من مفاهيم وتصورات مفتعلة عن الدين وقيوميته على الحياة، بحيث يتم التمييز بين الوحي الإلهي الصحيح غير المحرّف والوحي المحرّف من جهة، والتمييز بين الوحي الإلهي الصحيح، وبين مفاهيم وتفسيرات البشر لذلك الوحي من جهة أخرى، وخاصة تأويلات القساوسة التي كرّهت الدين والتدين في نفوس الغربيين والشرقيين.

ب ـ صياغة مفاهيم وتصورات جديدة عن القيم الحضارية ودورها في تحقيق التقدم والاستقرار والرفاهة للأفراد والمجتمعات، ثم تضمين المناهج والمقررات تلك القيم التي اصطلحنا عليها -من ذي قبل- بقيم التقدم والتطور، من عمل وجد، وأمانة وصدق، ومحبة وإيثار، وتفان وإتقان، واستقامة ووفاء... الخ. مع إبراز العلاقة الجدلية بين هذه القيم وقيام الحضارات وأفولها من جهة، وبين هذه القيم ومعالجة دوامة تخلف المجتمعات وتأخرها.

---

(١) انظر: أبو الفتوح، حمدي: أسلمة مناهج العلوم المدرسية، تصور مقترح، ١٤٠٧هـ، دار الوفاء للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ص٢٦ وما بعدها.

٢ ـ في حالة ما لو تعذر اقتناع السلطات المسيِّرة بجدوى المشروع وأهميته وصلاحيته لمكافحة خصال التخلف والتأخر، **يتم الاستعانة بالمؤسسات والمراكز التعليمية الخاصة، التي لا تخضع خضوعًا مباشرًا لتوجيهات السلطات المسيرة**، فيمكن لهذه الجهات أن تتبنى المشروع، وتجعله واقعًا ملموسًا، عن طريق إعداد جيل من الشباب الجامع بين علوم الدنيا وعلوم الآخرة، ويوم أن يأتي دور هؤلاء الشباب في قيادة مجتمعاتهم، وصنع القرارات الهامة، فيؤمل فيهم تحقيق المشروع على نطاق أوسع وأكبر.

إن اقتناع المؤسسات التعليمية الأهلية العليا بهذا المشروع وتبنيها إياه، لأقرب وسيلة وأيسرها لتنزيل هذا المشروع في أرض الواقع.. ولا داعي للتخوف من إقبال الناس على هذه المؤسسات بعد تبنيها هذا المشروع، وذلك لأن المشروع فريد في ذاته، وجذاب في طبيعته، إذ أن الشباب الذين يتم إعدادهم وفق هذا المشروع يجمعون بين المعرفة الدينية والمعرفة المهنية، ويجمعون بين الديني والدنيوي، فكرًا وسلوكًا وتعاملاً، مما يجعلهم متفوقين على غيرهم من خريجي المؤسسات التعليمية الأهلية أو الحكومية التي تتبنى منهجًا أحاديًا (ديني فقط، أو دنيوي فقط).

٣ - ومن الوسائل التي يمكن اللجوء إليها في تحقيق أسلمة النظم التعليمية الوافدة: **المعاهد والمدارس الدينية التي تعلّم أبناء القارة مبادئ دينهم**، وتحصر مجالات التعليم فيها على التعليم الديني.

وأسلمة هذه المعاهد والمدارس، تتم بتطويرها فلسفة وأهدافًا، وتغيير مناهجها ومقرراتها الدراسية، فالتعليم الديني المطبَّق فيها على الرغم مما له من أهمية كبيرة، غير أنه لا يكفي وحده لإعداد جيل من الشباب قادر على إحداث تغييرات نوعية جذرية معتبرة في واقع المجتمعات الإفريقية، وذلك لأن الطابع الغالب على هذه المدارس والمعاهد طابعٌ دعويٌّ، محدود أثره وتأثيره على حركة الحياة في المجتمع، وليس لخريجيها من الشباب انخراط فعلي مؤثر في المجتمع، كما لا يتوقع منهم على المدى القريب أو البعيد، تولي قيادة مجتمعاتهم، ولا صنع قراراتها، فدائرة تأثيرهم ضيقة ومحدودة جداً، ومردُّ ذلك في تصورنا إلى الأسباب النفسية والاجتماعية والدينية التي دفعت الغُيّر من أبناء الأمة إلى إنشاء هذه المعاهد والمدارس، وقوفًا في وجه حركات التبشير والتنصير، التي كانت تجتاح القارة وتستولي على ألباب خيرة شبابها.

فهذه المدارس والمعاهد ردةُ فعلٍ، قد لعبت دوراً كبيراً في الحفاظ على تدين كثير من شباب الأمة، بيد أنها مع كل الأسف ظلت ولا تزال تحتفظ بذات النزعة التي أدت إلى إنشائها، على الرغم من تغير الأحوال والظروف في واقع القارة التي لم يعد فيها قُطر تحت الاستغلال والاستعباد.

إن هذه المدارس والمعاهد على الرغم من أهميتها، غير أن المعرفة التي تقدِّم لروّادها قاصرة عن تحقيق حياة إسلامية متكاملة في واقع القارة، ولا تؤهل خريجيها للقيام بأداء مهام الخلافة لله في مجتمعاتهم، ولا لقيادة مجتمعاتهم نحو التقدم والتنمية والرفاهة، وما ذلك إلا لأن المعارف والعلوم المؤهِّلة لكل هذه المهام غائبة غيابًا تامًا في مناهج ومقررات هذه المعاهد والمدارس[1].

بل إن فَهْمَ جل هذه المدارس والمعاهد للمعرفة الإسلامية فَهْمٌ أعوج وقاصر، وذلك لأن المعرفة الإسلامية في حقيقتها «معرفة ناقدة

---

(١) فمناهج ومقررات هذه المدارس تتسم بالهلهلة والضعف الشديد، إضافة إلى افتقارها إلى أي انسجام أو خطة طويلة، فواقع هذه المدارس، سياسة ومعلمين ومناهج ومباني، بحاجة ماسة إلى التطوير والإصلاح الجذري.. لمزيد من التوسع حول أوضاع هذه المدارس والمعاهد، يراجع. كوني، عبد الرحمن كونادي. أزمة التعليم الإسلامي في إفريقيا بين الأمس واليوم، ١٩٨٩م، مكتب الغورية، القاهرة.

بصيرة تتمثل وتتمكن من كل معرفة صحيحة، وتصدر عن قيم الوحي وغايات الرسالة، وتتصل بكل صحيح ونفيس من تراث الأمة وفكر علمائها.. وليست قيمًا وغايات فقط، وليست تأملات فردية، وليست تاريخًا وتراثًا.. ولكنها سبيل لتكوين عقلية علمية منهجية في وجوه العلم والمعرفة الاجتماعية والإنسانية والطبيعية والتطبيقية كافة...»[1].

وعليه، فإن الحاجة اليوم ماسة إلى إعادة صياغة مناهج ومقررات هذه المدارس والمعاهد، وتطعيمها بمواد العلوم الإنسانية والطبيعية المختلفة، بحيث يصبح خريجوها قادرين على الالتحاق بالمدارس الحكومية التي تتبنى العلمانية أو المادية مرجعية لها، فهؤلاء الشباب بعد تأهيلهم تأهيلاً إسلاميًا، وتزويدهم بالزاد الكافي، يمكن في المستقبل أن ينصهروا في مجتمعاتهم، ويحدثوا فيها تغييرات نوعية، وذلك بناءً على المستوى العلمي المتكامل الذي تحصَّلوه، عن طريق الجمع بين ما يُعرف بالعلوم الدينية والعلوم العصرية.. وهؤلاء الشباب هم الأمل في تحقيق أسلمة حقيقية للنظم والمناهج السائدة في القارة.

---

(١) انظر: إسلامية المعرفة.. المبادئ العامة، خطة العمل، الإنجازات، ١٩٩٢م، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، الرياض، ص١٦٨ وما بعدها.

٤ ـ إعادة تأهيل الشباب الذين تلقوا تعليمهم في المعاهد والجامعات الإسلامية المختلفة خارج بلدانهم:

إن تحقيق وتطبيق مشروع أسلمة النظم، يمكن أن يعهد إلى أولئك الشباب الذين واتتهم الفرصة في تلقي تعليمهم العالي في العلوم الإسلامية، في الجامعات والمعاهد الإسلامية خارج بلدانهم. فهؤلاء الشباب يؤمل أن يقوموا بأسلمة النظم التعليمية الوافدة، وذلك بعد تأهيلهم تأهيلاً كافيًا بتزويدهم بسلاح العلوم العصرية من علم نفس، واجتماع، وتربية، وتاريخ، واقتصاد، وطب، وهندسة، وإدارة، وسياسة، وقانون... الخ.

فالعلوم والمعارف الإسلامية التي تلقوها في الجامعات والمعاهد الإسلامية لا تؤهلهم وحدها للقيام بأسلمة كافية للنظم، وذلك لغربتهم وعدم معرفتهم بتلك العلوم التي تدرّس في جامعات دولهم، بل إن هؤلاء الشباب الذين تم كل تكوينهم بالعربية فقط، يجدون أنفسهم في كثير من الأحيان على هامش الحياة السياسية والاقتصادية والفكرية والاجتماعية.

ولذلك فإن دور هؤلاء الشباب في أسلمة النظم التعليمية قد لا يتجاوز دور تهيئة الجو، وتكثيف الدعوة إلى المشروع، ولكنهم ليسوا مؤهلين للأسلمة الحقيقية ما لم يتزودوا بزاد آخر، وما لم يثقِّفوا ذواتهم ثقافة عصرية مواكبة، وإن أهم مفتاح لتحقيق ذلك هو استيعاب هؤلاء الشباب لغة المستغل المستعمر، التي تنظر إليها المجتمعات على أنها لغة القيادة، والثقافة، والسياسة، والعلم، والتقدم، والتطور، وأن من لا يشرف عليها إشرافًا محكمًا لا يعدُّ مثقفًا ولا أهلاً لأية قيادة عامة!

ومن المؤسف أن جل الشباب الإفريقي المسلم لا يلقون لهذا الأمر بالاً، ولا يعطونه حق قدره، الأمر الذي جعل أكثرهم أميين في هذه اللغات، حتى إذا ما عادوا إلى بلدانهم ليس أمامهم سوى العمل في المدارس الأهلية المتعثرة، أو في المساجد دعاةً وائمةً غير مؤثرين في حركة الحياة السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية، الأمر الذي يجعل تأثيرهم على الأفكار والقرارات المصيرية لمجتمعاتهم تأثيرًا محدودًا للغاية، وربما قضى هؤلاء الشباب سنوات طويلة من أعمارهم في صراعات مريرة غير مأمونة العواقب –ولا طائل حقيقيًا وراءها في أكثر

الأحيان- مع شيوخهم الذين لم يسعدهم الحظ في تلقي العلم خارج بلدانهم، وأشبه تلك الصراعات بأن تكون صراعات من أجل البقاء، فبدلاً من أن ينخرط أولئك الشباب في الحياة السياسة والاقتصادية والاجتماعية والفكرية، يلوذون بتصحيح أخطاء شيوخهم، وكشف مواطن ضعفهم، ومناكفتهم أمام الملأ، والتوسع في قدح وخدش أعراضهم بغية الإطاحة بهم، واحتلال مراكزهم الاجتماعية التي كوّنوها لأنفسهم خلال سنوات طويلة.

إن كثيراً من هؤلاء الشباب يتخذون من المسائل الاجتهادية المختلف فيها ميادين للصراع والجدال والمراء، ويضيّعون نتيجة لذلك أمهات القضايا والمشاكل العويصة التي تجتاح القارة، وتنتظر منهم مشاركة في حلها ومعالجتها.

فإعادة تأهيل هؤلاء الشباب تأهيلاً مهنيًا، يمكن أن يعينهم ذلك على صرف جهودهم وأوقاتهم في البحث عن حلولٍ عاجلة لأزمات مجتمعاتهم ومشاكلها المتعددة والمتنوعة، كما أن ذلك سيخفف من وطأة الصراعات التي تحدث بين الجماعات الإسلامية المختلفة حول بعض المسائل الخلافية الاجتهادية.

وأما المنهجية التي نقترح اتباعها في تأهيل هؤلاء الشباب تأهيلاً مهنيًا، فإنها ترتكز على ضرورة **أن تعمل الدول الإسلامية والجمعيات والمنظمات الخيرية** -التي تعيِّن أولئك الشباب دعاةً رسميين لها في القارة، وتنفق مشكورة أموالاً طائلة على شؤون الدعوة والإرشاد، إضافة إلى رصدها رواتب شهرية لدعاتها المعتمدين، فإن هذا الأمر لمقدَّر، ويستحق كل التقدير والتشجيع والامتنان، وعسى الله أن يجزي فاعليه عن الأمة خير الجزاء- **على إعادة النظر في هذا الأمر**، وأن تنظر في إمكانية تجاوز هذا المنهج في نشر تعاليم الدين ومبادئه في القارة، وذلك لأنه منهج لا يتوقع منه إحداث تأثير جذري ولا تغيير نوعي على مستوى تدين الناس في القارة، وما ذلك إلا لأن تأثيره يكاد أن ينحصر في صنف معين من الناس، ولا يصل إلى جميع شرائح الحياة، فليس لهذا المنهج أي تأثير يذكر على مستوى الحياة السياسية، ولا على مستوى الحياة الاقتصادية أو الفكرية.

وبما أن الغاية القصوى والهدف الأعظم هو صيرورة تعاليم الدين قيِّمةً على جميع مرافق الحياة في القارة، وصيرورة التدين والالتزام قضية عامة لكل طبقات المجتمع، لذلك فإن البحث عن منهجية بديلة

قـادرة على تحـقـيق هـذا الأمل قـد آن حـينه، وليس ثم من مـبـرر في الإعراض أو العزوف عنه.

وعليه فإننا نقترح: **منهجية بديلة للمنهجية الحالية، وذلك بأن يتم تأهيل أولئك الشباب من خلال الميزانيات المرصودة للدعوة والدعاة في القارة،** فتصرف تلك الأموال على تأهيلهم تأهيلاً مهنيًا متـمثـلاً في إعادة تزويدهم وتثقيفهم في أحد العلوم العصرية من اقتصاد، وإدارة، وسياسة، وإعلام، وعلم نفس، واجتماع، وقانون، وتمريض، وهندسة، وغيرها من التخصصات المهنية، إضافةً إلى تمكين هؤلاء الشباب من اللغات الرسمية -لغة المستعمرين: الفرنسية والإنجليزية- التي يتحدث بها السواد الأعظم من مثقفي مجتمعاتهم.

إن هؤلاء الشباب يوم أن يتم تأهيلهم تأهيلاً مأمولاً، فسيكون لهم شأن عظيم في إحداث تغييرات جذرية ونوعية في مجتمعاتهم، وما ذلك إلا لأن القارة في وقتها الراهن بحاجة ماسة إلى شباب أكفاء « بإمكانهم إيجاد مغزى لوجودهم، من عمال ومنتجين ومستهلكين، قادرين على المساهمة في الحياة الاقتصادية والسياسية والفكرية

لبلادهم، ورعايا يضطلعون بدورهم في نظام حق، ويدافعون عن وحدة عقيدتهم في مجموعة جغرافية سياسية، يعبر فيها الاحترام وتجانس العناصر المتنوعة عن روح الإسلام في أرقى مظاهره»[1].

ولئن رأت الدول والمنظمات والجمعيات التي تنفق على الدعاة والدعوة في القارة الاستمرار في هذا العمل الخيري الجبار، ولم تر حاجةً إلى إيقافه، فإننا لا نزال نعقد عليها أملاً في أن **تنتهج منهجية ثانية، تتمثل في الجمع بين المنهجية التي اقترحناها، والمنهجية المتبعة في نشر الدعوة في القارة**، وذلك بأن يتم تقسيم تلك الميزانيات إلى قسمين متوازيين:

أ ـ قسم يصرف على **تأهيل النوابغ من هؤلاء الشباب المسلم تأهيلاً مهنيًا**، بحيث يُعاد تكوينهم في أحد التخصصات المهنية التي أشرنا إليه آنفاً.

ب ـ قسم آخر يصرف على الدعوة والدعاة، وليكن في هذا القسم جزء مخصص لتمكين أولئك الدعاة من لغات بلدانهم

---

(١) انظر: إفريقيا والثقافة العربية الإسلامية، مرجع سابق، ص٢٢١، باختصار.

الرسمية، تمكينًا عميقًا، وذلك من خلال مراكز اللغات، فإذا كانت اللغة الرسمية في بلدانهم إنجليزية، فقبل ابتعاثهم ينبغي تأهيلهم وتمكينهم من هذه اللغة، وكذلك الحال فيما لو كانت لغتهم الرسمية فرنسية، ليتم تأهيلهم وتمكينهم من اللغة الفرنسية قبل ابتعاثهم، فلربما كان تأهيلهم اللغوي وسيلة لانخراطهم في الحياة السياسية والاقتصادية والفكرية، مما يوصلهم في نهاية المطاف إلى مراكز صنع القرارات والقيادة في مجتمعاتهم، فيصبحوا قادرين على إحداث التغييرات الجذرية المأمولة في الأمد القريب بإذن الله تعالى.

٥ ـ عقد دروات تدريبية تثقيفية للشباب المثقف ثقافة غربية أو شرقية :

ليس من المقبول علميًا ولا منهجيًا تجاهل واقع عددٍ لا يُستهان به من الشباب الإفريقي المسلم، الذين ما كتب لهم تلقي مبادئ دينهم تلقيًّا كافيًا، وذلك إما تقصيراً من ذويهم، أو عدم توافر جهة تعينهم على حسن فهم مبادئ دينهم، وإذا كان ذلك هو حظهم، فإنه ما كان لمشروع أسلمة النظم ليتجاوزهم، ولا ليبعدهم عن دائرة الاهتمام،

وخاصة أنه في الإمكان إعادة تأهيل هؤلاء أيضًا تأهيلاً دينيًا، وإعادة تثقيفهم بمبادئ دينهم، وعقد جلسات حوار ونقاش معهم بغية تصحيح فهمهم لدينهم وعلاقته بالحياة العملية، فجلُّ هؤلاء الشباب ضحايا تلك النظم، وهم بأمس الحاجة إلى من يعينهم على حسن فهم دينهم الإسلامي، وعلى التمييز بينه وبين الدين الكنسي الذي عانى منه الإنسان الأوربي في القرون الوسطى.

إن كثيراً من هؤلاء الشباب المثقف في الجامعات والمعاهد والدوائر الحكومية، على استعداد لتعلم مبادئ الدين إذا توافرت لهم منهجية عصرية راقية في التعلم، بعيداً عن التشويش والتشهير والتجريم، ولذلك فإن التعامل معهم وعرض مبادئ الدين عليهم يحتاج من المرء فطانة وذكاء، وإلى مقدرة فائقة في فن الإقناع والتأثير.

إن أدمغة أكثر هؤلاء الشباب -إن لم يكن كلهم- ملأى بجملة من المفاهيم المضللة والتصورات المغشوشة عن الإنسان والحياة والكون والوجود.. وتصحيح هذه المفاهيم وتلك التصورات مهمة لا تقلُّ عن مهمة غسيل الأدمغة في طبيعتها، ولذلك فإن الحاجة ماسة إلى إدراك

هذه الخلفيات، والتعامل معها برفقٍ وأناةٍ وصبرٍ، فليس بمستبعد أن يَتّهم هؤلاء الشبابُ الشخصَ الذي يحاول أن يصحّح لهم هذه الرواسب بالأصولية حينًا، وبالتشدد حينًا آخر، وينبغي أن يقابل المرء كل ذلك بروح رياضية، ويحاول قدر الإمكان التزام منهجية صارمة في الحوار مراعيًا الأولويات.

إننا لنقترح على الدول والجمعيات والمنظمات الخيرية التي تنفق على بعثات الدعوة وشؤونها في القارة، أن تخصص جزءًا من ميزانياتها لتأهيل هؤلاء الشباب، وتزويدهم بالمعلومات الأساسية التي فاتتهم أثناء دراستهم، ولم تتهيأ لهم الفرص لاكتسابها، وليتم تثقيفهم عن طريق عقد دورات تدريبية مركزّة ومصممة تصميمًا دقيقًا، قصد إزالة ما ران على عقولهم من تصورات مزيفة عن علاقة الدين بالحياة، كما يمكن تأهيل هؤلاء الشباب عن طريق تنظيم مخيمات منتظمة ومخططة، تُتاح لهم فيها الفرص للتعبير عن فهمهم للدين، بغية مساعدتهم على تصحيح الفهوم المعوجة.

ومهما يكن من أمر، فإن العناية والاهتمام بتأهيل هؤلاء الشباب تأهيلاً دينيًا، من الأهمية بمكان، وذلك لأن حظهم في قيادة

مجتمعاتهم وصنع قراراتها في الأمد القريب والبعيد أكبر بكثير من حظ أية فصيلة أخرى من فصائل الشباب، كما أن مقدرتهم على التأثير السريع على الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والفكرية في مجتمعاتهم تفوق مقدرة أية جهة أخرى. فهؤلاء هم الذين يتناوبون على قيادة مجتمعاتهم، ورسم سياساتها ونظم تعليمها، ولذلك فإن تأهيلهم قبل أن يتسلموا مقاليد الحكم والقيادة والإدارة، كفيل بأن يجعلهم أكثر حماسة لمشروع أسلمة التعليم، فأسلمة السياسة، ثم أسلمة الحياة بجميع مرافقها.

هذه هي الجهات الأساسية التي نخالها قادرة على الإسهام في تحقيق أسلمةٍ للنظم التعليمية السائدة، وللحياة العملية في القارة. ومهما يكن من شيء، فإن مشروع أسلمة النظم، بل أسلمة الحياة في القارة الإفريقية ليست بشأن بعيد المنال، ولا بمعجزة خارقة للعادة، بل ليست بحلم وردي، وما ذلك إلا لأن الإسلام -كما أسلفنا- كان ولايزال دين الأغلبية، وتقبُّل الناس له يتطلب فهمًا لطبيعة الحياة الإفريقية، وإدراكًا لمداخل النفوس وطرق التأثير فيها، إضافة إلى حسن

التعامل مع المؤثرات الخارجية التي لعبت ولا تزال تلعب دورها في إلهاء الشباب وتمييعه، وإبعاده عن الفهم الصحيح لرسالته ودوره في الحياة.

ثمة غشاوة لاتزال تغشى أبصار كثير من شباب القارة المثقفين، الذين صنعتهم النظم التعليمية الوافدة، ويوم أن يأذن الله بإزالة هذه الغشاوة عن أبصار الأجيال الصاعدة؛ فستسعد القارة سعادةً ليست بعدها سعادةً، وعسى الله أن يرينا ذلك اليوم في العاجل القريب بفضله وكرمه.

وعند هذه النقطة، نصل إلى نهاية هذه الدراسة، راجين من الله العلي القدير أن نكون قد وفقنا إلى تحقيق بعض من الأهداف التي رمناها، فإن كان ذلك كذلك، فإن الفضل يعود إلى توفيق الله وعونه جل جلاله، وإن قصَّرنا دون تحقيق ما كنا نصبو إليه، فذلك من النفس ومن الشيطان، وعسى الله –جل في علاه– أن يغفر الزلات، ويعفو عن العثرات، ويستر السقطات، إنه نعم المولى ونعم القدير.

الفهرس

الموضـــوع	الصفحة

وكـــــلاء التـــوزيـــع

البلـد	اســـم الوكيــــل	رقم الهاتف	عنـوانـــه
قطــــر	□ دار الـثـقـــــــافـــــة □ دار الثقافـة «قسم توزيع الكتـاب»	٤١٤١٨٢ ٤١٣٤٧١	ص.ب: ٨١٥٠ ـ الدوحة فاكس: ٤٣٦٨٠٠ ـ بجوار سوق الجبر
السعودية	□ مـكتبـــــة الـــــوراق	٤٥٠٩٠٥٧-٤٥٥١١٤٢	ص.ب: ٩ الرياض ١١٤١١ فاكس: ٤٥٣٠٠٧١
الإمارات	□ مكتبـــــة علـــوم القـــرآن	٣٧٤٤٤٥	ص.ب: ٢١٦٣٣ ـ الشارقة فاكس: ٣٦١١١٠ ـ الإمارات
البحرين	□ مـكـتـبــــــــة الآداب	٢٣١٠٦٢ ٢١٠٧٦٨ (المنامة) ٦٨١٢٤٣ (مدينة عيسى)	ص.ب: ٢٨٧ ـ البحرين فاكس: ٢١٠٧٦٦
الكويت	□ مكتـبة دار المـــنار الإسـلاميـــة	٢٦١٥٠٤٥	ص.ب: ٤٣٠٩٩ ـ حولي ـ شارع المثنى رمز بريدي: ٢٣٠٤٥ فاكس: ٢٦٣٦٨٥٤
الأردن	□ مؤسسة الفريد للنشر والتوزيـع	٥٦٠١٠٩٩	ص.ب: ٩٦٠٦٥٤ ـ عمّان فاكس: ٥٦٩٨٩٢٩
اليمـــن	□ مكتبـة الجـيـل الجـديــــد	٧٨٠٤٠ـ٧١٣٦٣ ٢٧٠٣٨ـ٧٥٨١١	ص.ب: ٥٤٤ ـ صنعاء
السـودان	□ دار التــــــوزيــــــع	٧٧٩٤٦٠ـ٧٧٥٥٨٥	ص.ب: ٣٥٨ ـ الخرطوم
مصـــر	□ مؤسسة تــوزيـع الأخـبـار	٧٥٨٨٨٨ـ٧٤٨٨٤٤ ٧٤٨٨٨٨	ص.ب: ٧ ـ القاهرة فاكس: ٥٧٤٨٧٠١
المغــرب	□ الشركة العربية الأفريقية للتوزيع «سبيرس»	٢٤٩٢٠٠	ص.ب: 13008 - 70 زنقة سجلماسة الدار البيضاء 5 ـ فاكس: ٢٤٩٢١٤
الجزائــر	□ وكالـة القبس للنشـر والتوزيـع	٩٢٨١٩٤	ص.ب: 431 قسنطينة م ر - الجزائر فاكس: ٩٤١٠٦٦ - ٩٤٤٢١٨
إنكلتـرا	□ دار الرعـايـــة الإسـلاميــة	(01) 272-5170/ 263 - 3071	**Muslim Welfare House,** 233. Seven Sisters Road, London N4 2DA. Fax : (071) 281 2687 Registered Charity No: 271680

ثمن النسخة

الأردن	(٥٠٠)	فلس
الإمارات	(٥)	دراهم
البحرين	(٥٠٠)	فلس
تونس	دينار	واحد
السعودية	(٥)	ريالات
السودان	(٤٠)	دينارًا
عُمان	(٥٠٠)	بيسة
قطر	(٥)	ريالات
الكويت	(٥٠٠)	فلس
مصر	(٣)	جنيهات
المغرب	(١٠)	دراهم
اليمن	(٤٠)	ريالاً

* الأمريكتان وأوروبا وأستراليا وباقي دول آسيا وأفريقيا، دولار أمريكي ونصف، أو ما يعادله.

مركز البحوث والدراسات

هاتف : ٤٤٧٣٠٠

فاكس : ٤٤٧٠٢٢

برقياً : الأمة ـ الدوحة

ص . ب : ٨٩٣ ـ الدوحة ـ قطر

موقعنا على الإنترنت :

www.islam.gov.qa

رقم الايداع بدار الكتب المصرية

٩٨ / ٧٩٤٠

الترقيم الدولى

I . S . B . N . 977 - 08 - 0752 - 4

وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية
مركز البحوث والدراسات

جائزة مكتبة الشيخ علي بن عبد الله آل ثاني للعلوم الشرعية والفكر الإسلامي

إسهاماً في تشجيع البحث العلمي، تنظم مكتبة الشيخ علي ابن عبد الله آل ثاني رحمه الله الوقفية، مسابقة بحثية في مجال العلوم الشرعية والفكر الإسلامي، جائزتها خمس وسبعون ألف ريال قطري.

موضوع الجائزة لهذا العام: **«قضايا البيئة من منظور إسلامي»**.

شروط الجائزة:

١ - يشترط في البحوث المقدمة، أن تكون قد أعدت خصيصاً للجائزة، وألا تكون جزءاً من عمل منشور، أو إنتاج علمي حصل به صاحبه على درجة علمية جامعية، وأن تتوفر في هذه البحوث خصائص البحث العلمي، من حيث المنهج والإحاطة والتوثيق، وسلامة الأسلوب والجدة والابتكار.

٢ - يقدم البحث من ثلاث نسخ، مكتوباً على الآلة الكاتبة، ويفضل أن يكون مكتوبًا على الحاسوب، على ألا يقل عدد صفحاته عن مائتين وخمسين صفحة، ولا يزيد على ثلاثمائة صفحة "فلوسكاب".

٣ - يحق للجهة المشرفة سحب قيمة الجائزة، إذا اكتشفت أن البحث الفائز قد نشر سابقًا، أو قُدِّم إلى جهة أخرى، أو لغرض آخر، أو مستلاً من رسالة علمية.

٤ - يرفق مع البحث ترجمة ذاتية لصاحبه وثبتًا بإنتاجه العلمي المطبوع وغير المطبوع، بالإضافة إلى صورة جواز السفر وصورة شخصية حديثة.

٥ - آخر موعد لاستلام البحوث نهاية شهر سبتمبر (أيلول) من عام ١٩٩٨م.

٦ - تعرض البحوث على لجنة من المحكمين، يتم اختيارهم في ضوء موضوع الجائزة.

العنوان البريدي: ترسل البحوث بالبريد المسجل على العنوان التالي:

ص . ب: ٨٩٢ - الدوحة - قطر

لمزيد من الاستفسار، يرجى الاتصال على:

هاتف: ٢٢٤٥٨٤ - ٣٢٤٥٨٦ - ٣٢٨٢٥٤ - فاكس: ٤٣٦٠٧٠ - ٠٠٩٧٤

طبعت بمطابع دار أخبار اليوم

قطب مصطفىٰ سانو

* ولد في مدينة كانكان بجمهورية غينيا كوناكري، في غربي أفريقيا، عام ١٩٦٦م.

* يحمل درجة الدكتوراه في القانون (تخصص أصول الفقه).

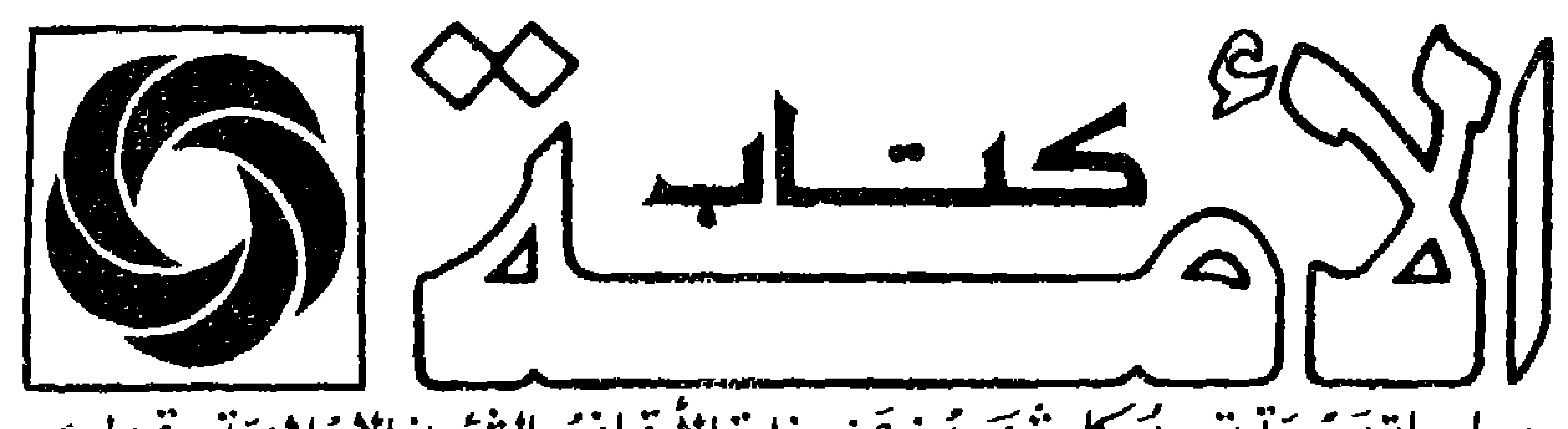
* يعمل حاليًا أستاذًا مساعدًا بقسم الفقه وأصوله في كلية معارف الوحي، ونائب العميد لشؤون التعليم ما قبل الجامعي، بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا.

* يجيد: الماندنغو (اللغة الأم)، والعربية، والفرنسية، والإنجليزية، والملاوية.

* شارك في ترجمة (معجم لغة الفقهاء) إلى اللغة الفرنسية، الذي نشرته دار النفائس. وله تحت الطبع: (معجم لغة الأصوليين)، وهو أول معجم ألفبائي لأهم المصطلحات الأصولية.

* له أبحاث ومراجعات نُشرت بعدد من المجلات.

* شارك في عدد من المؤتمرات العلمية حول الفكر والدراسات الإسلامية والعربية.



ص . ب : ٨٩٣ - الدوحة - قطر

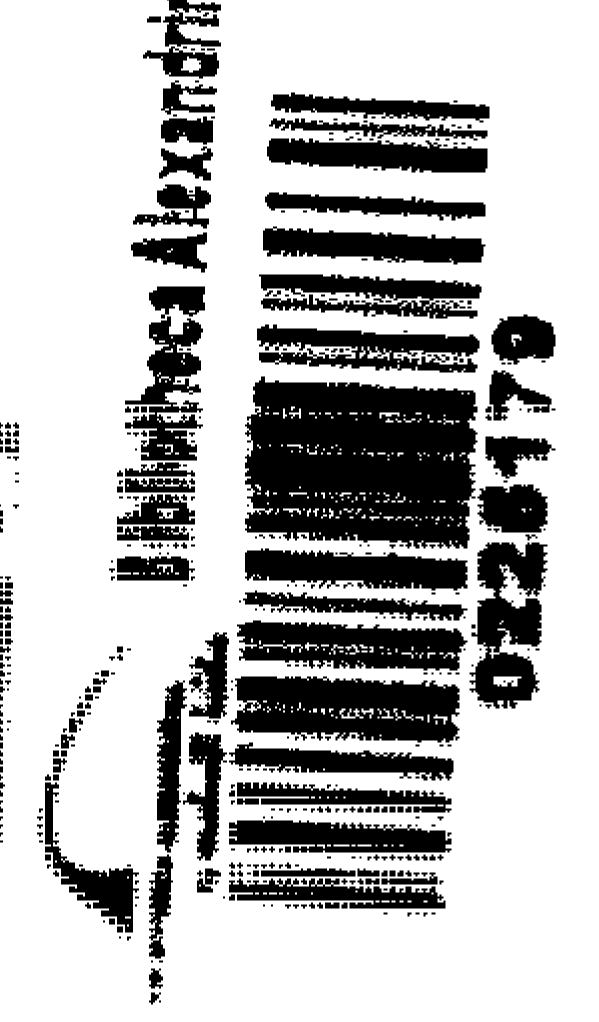
من شروط النشر في السلسلة

- أن يهتم البحث بمعالجة قضايا الحياة المعاصرة، ومشكلاتها، ويسهم بالتحصين الثقافي والتغيير الحضاري، وترشيد الصحوة، في ضوء القيم الإسلامية .
- أن يتسم بالأصالة، والإحاطة والموضوعية، والمنهجية .
- أن يشكل إضافة جديدة، وألا يكون سبق نشره .
- أن يُوثَّق علميًا، بذكر المصادر، والمراجع، التي اعتمدها الباحث مع ذكر رقم الآيات القرآنية، وأسماء السور، وتخريج الأحاديث .
- أن يبتعد عن إثارة مواطن الخلاف المذهبي، والسياسي، ويؤكد على عوامل الوحدة والاتفاق .
- أن يكون البحث بخط واضح، ويفضل أن يكون مكتوباً على الآلة الكاتبة ، وألا يزيد عن مائة صفحة (حجم فولسكاب) تقريباً .
- يفضل إرسال صورة عن البحث، لأن المشروعات التي ترسل لا تعاد، ولا تسترد، سواء اعتمدت أم لم تعتمد . .
- تُرسل السيرة الذاتية لصاحب البحث.

تقدم مكافأة مالية مناسبة

هذا الكتاب .. يمثل إحدى المحاولات والمساهمات المطلوبة لملف التربية والتعليم اليوم بشكل عام، ولواقع القارة الإفريقية بشكل خاص، لأن التربية والتعليم تبقى هي المدخل والمفتاح لكل تغيير وإصلاح وتطوير وتنمية، واسترداد الذات، واستشراف المستقبل، ولأن محاولة استشراف وبناء المستقبل المأمول، بعيداً عن مؤسسات التربية والتعليم، نوع من الحراثة في البحر، والقتال بغير عدو.. ولعل الكثير من أزمات التعليم وإصاباته ونواتجها المتوضعة في أفريقيا، موجودة بشكل أو بآخر في كثير من بلاد العالم الإسلامي. ولذلك فإن المطلوب بعد هذه الرحلة الطويلة من الضياع والتضليل وتوهم الإنقاذ، المرابطة في مواقع العملية التربوية والتعليم المتعددة، والاستمرار في المراجعة وإعادة النظر والتقويم والنقد وتوليد البديل الملائم، المنطلق من عقيدتنا وقيمنا ومرجعيتنا بشكل عام.

ويبقى ملف التربية والتعليم بطبيعته مفتوحاً لمزيد من النظر والتقويم، والمراجعة والمشاورة والنقد، واقتراح البدائل، والإفادة من التجارب، ويستدعي أك...
وأكثر من باحث، لعل الله أن يهيء لهذه الأمة أمر رشد تبلغ في ...
الرحمة بالعالمين.



طبعة خاصة
بجمهورية مصر العربية
السعر [illegible] جنيهات